



CARLA VERDIAL DE SOUSA

**QUALIDADE DA RELAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA: DO
INDIVÍDUO AO CONTEXTO**

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA

PORTO

2013



CARLA VERDIAL DE SOUSA

**QUALIDADE DA RELAÇÃO PROFESSOR-CRIANÇA: DO INDIVÍDUO AO
CONTEXTO**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde na Especialidade de crianças e adolescentes.

Orientador Científico: Professora Doutora Joana Baptista

Universidade Lusófona do Porto

Faculdade de Psicologia

Porto

2013

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos anos de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde cruzei-me e conheci várias pessoas que, de certa forma, contribuíram para que o presente ano académico (2012/2013) constituísse num culminar dos períodos mais enriquecedores do meu percurso académico.

Assim, gostaria de começar por agradecer à minha orientadora de investigação Professora Doutora Joana Baptista, pela experiência e riqueza de conhecimento transmitida que, não teria sido possível sem a sua determinação, perseverança e rigor científico que tanto a caracteriza. Aqui deixo o meu profundo agradecimento à pessoa que mais contribuiu para a aquisição de uma magnitude de conhecimentos únicos bem como, a preciosos momentos de reflexão e aprendizagem, essenciais para o meu incentivo na especialização neste campo tão nobre da Psicologia Clínica e da Saúde – crianças e adolescentes.

Aos professores do colégio CBE, crianças e seus familiares que, acreditaram no nosso trabalho e permitiram a divulgação dos seus dados nesta Dissertação.

Agradeço também aos meus pais, irmã, cunhado e sobrinho por todo o apoio, persistência e confiança depositada em mim, estando sempre presentes a cada momento e dificuldade sentida, nunca deixando de acreditar que conseguiria ir mais longe e que passo a passo seria ainda mais feliz.

Com grande carinho, ao Tiago por ter estado sempre ao meu lado, a incentivar-me e apoiar-me intensamente, a cada esforço e dificuldades vividas, mas também a felicitar-me por cada meta alcançada.

Por fim, uma palavra de agradecimento e carinho aos meus Amigos por todo o apoio e momentos partilhados ao longo destes anos bem como, a coragem e alegria transmitidas neste ano crucial.

E a todos aqueles que, embora não nomeados, me brindaram com os seus inestimáveis apoios em distintos momentos, o meu reconhecido e carinhoso muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar diferenças na qualidade da relação professor-aluno em crianças em idade escolar com problemas e sem problemas de ajustamento psicológico, incluindo problemas de internalização e de externalização.

Participaram neste estudo trinta e duas crianças. Dezasseis crianças identificadas pela mãe e/ou pai como tendo problemas de internalização/externalização (Grupo 1) e, dezasseis crianças classificadas por ambos os progenitores como não tendo problemas de ajustamento significativos (Grupo 2). As crianças do Grupo 1 tinham, idade mínima de 8 anos e máxima de 10 anos, sendo 4 raparigas e 12 rapazes. As crianças do Grupo 2 tinham idade mínima de 7 anos e máxima de 10 anos. Quanto ao género 11 eram raparigas e 5 rapazes. Ambos os grupos frequentavam o 2º, 3º e 4º ano de escolaridade.

Na investigação empírica foram utilizados diversos instrumentos de avaliação quantitativa, com aplicação de ajustados questionários e provas aos vários agentes envolvidos no estudo (crianças, suas famílias e respetivos professores), no sentido de dar resposta às questões formuladas.

Os resultados gerais associaram à qualidade da relação professor-criança variáveis como, a idade, os anos de docência, a situação profissional e a formação académica do professor. Complementarmente verificou-se também uma associação significativa com o género da criança.

Palavras – chave: Qualidade de Relação Professor-Criança; Comportamento; Vinculação; Internalização e Externalização.

ABSTRACT

The present study aimed to evaluate differences in the quality of teacher-student relationship in school-age children with and without problems of psychological adjustment problems, including internalizing problems and externalizing.

Participated in this study thirty-two children. Sixteen children identified by the mother and / or father as having trouble internalizing / externalizing (Group 1) and sixteen children classified by both parents as having no significant adjustment problems (Group 2). Children in group 1 had minimum age of 8 years and a maximum of 10 years, 4 girls and 12 boys. Children in group 2 had a minimum age of 7 years and maximum 10 years. As for gender were 11 girls and 5 boys. Both groups attended the 2nd, 3rd and 4th grade.

In empirical research were used various instruments of quantitative evaluation with the application of questionnaires and tests adjusted to the various agents involved in the study (children, their families and their respective teachers) in order to respond to questions.

The overall results associated to the quality of teacher- child variables such as age, years of teaching, the professional and academic teacher. In addition there was also a significant association with the gender of the child.

Keywords: Quality of Teacher - Child Relationship; Behavior; Binding; Internalizing and Externalizing.

LISTA DE SIGLAS

G1, G2, G3 – Grupo 1, Grupo 2, Grupo 3.

DSM – IV – TR – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

SDQ – Questionário de Capacidades e Dificuldades.

WISC-III – Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças.

PCV-P – Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação da Criança – Professor.

ARE – Auto – Regulação Emocional.

CBS – Comportamento Base – Segura.

PCV-M – Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação da Criança – Mãe.

DARE – Dificuldades de Auto - Regulação Emocional.

PA – Partilha de Afeto.

DS – Desejabilidade Social.

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
LISTA DE SIGLAS.....	7
ÍNDICE GERAL.....	8
ÍNDICE DE TABELAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I – Enquadramento Teórico e Empírico.....	12
1. Do indivíduo ao contexto: uma compreensão da qualidade da relação professor-criança.....	14
1.1. Variáveis individuais: a criança e o professor.....	16
1.2. Os processos interativos na sala de aula.....	19
1.3. Um olhar especial sobre a vinculação entre a mãe e a criança: quais as repercussões na posterior relação professor-criança?.....	22
2. Problemas de internalização e de externalização do comportamento e a qualidade da relação professor-criança.....	25
PARTE II – Estudo Empírico.....	30
1. Objetivos do presente estudo.....	30
2. Questões de investigação e hipóteses orientadoras.....	30
3. Método.....	31
3.1. Participantes.....	31
3.1.1. <i>Crianças</i>	31
3.1.2. <i>Pais</i>	32
3.1.3. <i>Professores</i>	33
3.2. Procedimentos.....	33
3.3. Instrumentos.....	34
3.3.1. Questionário de capacidades e dificuldades.....	34
3.3.2. Questionário sócio-demográfico sobre a criança e a família.....	35
3.3.3. Prova de Escrita – Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico.....	35
3.3.4. Decifrar – Prova de Avaliação da Capacidade da Leitura.....	35
3.3.5. Prova de Aritmética.....	37

3.3.6. Questionário sócio-demográfico do professor.....	37
3.3.7. Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação da Criança – PCV-P.....	38
3.3.8. Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação da Criança – PCV-M.....	39
4. Resultados.....	40
5. Discussão dos resultados.....	44
6. Limitações do estudo.....	47
6.1. Ideias para investigações futuras.....	48
6.2. Implicações clínicas.....	48
CONCLUSÃO.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Associações entre a Qualidade da Relação Professor-Criança e Variáveis do Professor e da Turma.....	41
Tabela 2 - Associações entre a Qualidade da Relação Professor-Criança e o Desempenho Académico da Criança.....	42
Tabela 3 - Diferenças entre Crianças com e sem Problemas de Ajustamento Psicológico e a Qualidade da Relação Professor-Criança.....	42
Tabela 4 - Diferenças entre o Género e a Qualidade da Relação Professor-Criança.....	43
Tabela 5 - Associações entre a Qualidade de Relação Professor-Criança e a Qualidade da Relação Mãe-Criança e Pai-Criança.....	44

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objectivo avaliar o grau de qualidade da relação professor-aluno em crianças em idade escolar, bem como explorar a associação com variáveis individuais – da criança e do professor – e relativas à organização da sala de aula e da qualidade da relação entre a criança e os próprios pais.

Dado o facto da qualidade das relações professor-criança estar relacionada com comportamentos de internalização e externalização, esta temática tem sido alvo de inúmeros estudos de investigação, assim como centro da atenção do trabalho dos psicólogos para adequada orientação e intervenção educativa e clínica.

Neste espírito, numa primeira parte deste trabalho, de índole teórica reflete-se sobre a bidirecionalidade estabelecida na relação professor-criança, tendo presente variáveis individuais da criança, do professor e da relação com os progenitores, com realce para o papel fulcral do professor e das figuras de vinculação, no desenvolvimento global da criança, assim como para o impacto dos problemas emocionais e comportamentais da criança nas relações mantidas com o professor e naturais consequências daí advindas na qualidade das interações experienciadas.

Na segunda parte deste trabalho apresentamos a concepção e implementação do estudo empírico, a partir da descrição do método, incluindo o procedimento e as medidas de avaliação utilizadas junto de uma amostra constituída por trinta e duas crianças em idade escolar, os seus progenitores e respetivos professores, no sentido de se obter resposta às questões levantadas e orientadoras deste estudo.

Posteriormente serão apresentados os resultados do estudo em causa, seguindo a respetiva discussão.

PARTE I – Enquadramento Teórico e Empírico

Para Bronfenbrenner (1987) o desenvolvimento perpassa por um conjunto de processos através dos quais as características da pessoa e do meio interagem, produzindo estabilidade e mudança nas características do indivíduo ao longo da vida. Salienta, como tal a influência nos processos de desenvolvimento, dos cenários imediatos em que a criança vive, nomeadamente a família e a escola que, por sua vez, são afetados pelas condições e eventos dos contextos mais vastos.

Releva-se, de uma forma especial, as investigações no âmbito da psicologia do desenvolvimento ao destacar a interligação de contextos e cenários multifacetados que se influenciam, reciprocamente. Com efeito, a maioria dos estudiosos neste âmbito acrescentam que o desenvolvimento é um processo ativo, que envolve o indivíduo e as suas características inatas, bem como as experiências e os contextos, nos quais a pessoa se movimenta. Por sua vez, as investigações realçam, desde o início e ao longo do processo de socialização primária, a importância da construção de uma relação segura de vinculação entre a criança e o prestador de cuidados para um futuro desenvolvimento socio-emocional adaptado.

Bowlby (1969, cit in Soares, 2009) na sua teoria dá relevo, por excelência, à relação de vinculação estabelecida entre o bebé e a figura maternal, condição determinante e imprescindível para a sobrevivência, bem como para a compreensão de todas as interações humanas significativas e chave para a segurança psicológica. Neste espírito, entender-se-á as posteriores situações advindas da sua privação, objeto de diversificados estudos, com os investigadores a debruçarem-se sobre os graves efeitos da privação de cuidados parentais, assim como de outros traumas relacionados com a vinculação. Os comportamentos de vinculação têm, assim, como objetivo a proteção e o resultado previsível da proximidade a uma figura específica (Bowlby, 1969 cit in Soares, 2009). Em termos gerais, ao longo do primeiro ano de vida o bebé vai estabelecer uma relação privilegiada com a figura que lhe proporciona cuidados básicos, com o adulto a tornar-se a figura de vinculação, ao proporcionar uma experiência de segurança quando o bebé sente algum perigo como, por exemplo, mal-estar ou medo. A relação de vinculação tem a ver, prioritariamente, com a regulação da segurança estabelecida entre o bebé e uma figura adulta, na qual procura proteção, segurança, conforto ou ajuda (Bowlby, 1969 cit in Soares, 2009).

Indo ao encontro do modelo ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1987) como, mais incisivamente, da teoria de Bowlby (1969), as investigações neste âmbito têm vindo, consistentemente, a demonstrar que os três primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento socio-emocional adaptado, salientando a importância da construção de uma relação segura de vinculação entre a criança e o prestador de cuidados. Assim, enquanto a segurança está associada a comportamentos sensíveis por parte da figura de vinculação, a insegurança, por sua vez, está associada a comportamentos insensíveis ou inconsistentemente sensíveis (Bowlby, 1973; Bretherton & Munholland, 1999; Thompson, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland, e Carlson, 1999). Com base nas experiências de cuidados vivenciadas durante os primeiros meses de vida, a criança vai construir representações acerca da disponibilidade e responsividade da sua figura de vinculação, com estas representações – ou modelos internos dinâmicos – passarem a guiar os seus comportamentos em relação à sua figura de vinculação. Além disto, importa sublinhar a relevância de outras relações que, desde cedo, a criança vai estabelecer, salientando-se o facto de na sociedade actual a criança ser integrada, precocemente, em creches e jardins-de-infância, bem como dedicar tempo significativo ao contexto escolar e à interacção com outros agentes, como, por exemplo, o professor.

Ainda na perspectiva de Soares (2009), tendo em consideração o contexto do período pré-escolar e escolar da criança, há a registar múltiplas e diversificadas aquisições em várias áreas e vertentes do desenvolvimento, com inevitáveis alterações nos padrões relacionais e de comunicação da criança com as suas figuras mais significativas, com relevante aumento na quantidade e tipologia de interações sociais, nomeadamente com os pares. Todavia, ainda segundo a mesma autora, o desenvolvimento destes novos laços afetivos não substitui os laços estabelecidos com os pais, nem a sua importância para o progresso no desenvolvimento social, emocional e crescente autonomia da criança. De uma forma mais pertinente, constata-se um aumento no número e tipo de interações sociais, sobretudo estabelecidas com os pares que, no período pré-escolar, podem representar 10% de todas as interações sociais da criança e, no período escolar, podem aumentar para 30% (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

1. Do indivíduo ao contexto: uma compreensão da qualidade da relação professor - criança

A bidirecionalidade estabelecida na relação professor-criança é temática subjacente a muitos estudos. A maior parte deles realça o papel determinante do professor no desenvolvimento global da criança, enquanto outros realçam o impacto dos problemas emocionais e comportamentais da criança nas relações mantidas com o professor e consequente necessidade de uma devida reflexão sobre essas mútuas interações.

Autores (e.g. Howes, Matheson, & Hamilton, 1994) sugerem a importância da qualidade da relação entre a criança e o professor para um desenvolvimento adaptado, podendo o professor funcionar como uma base segura no contexto escolar, ao prestar segurança, suporte e orientação.

Nesta linha, outros autores (e.g. Ames, 1992; Brophy, 1998; Lima, Cadima & Silva, 2006) salientaram, igualmente, a influência da qualidade da relação com o professor, em domínios como o desenvolvimento social e cognitivo, assim como na motivação da criança para aprender. Numa investigação, a propósito dum inventário de comportamentos na sala de aula, referem que a qualidade das relações que o professor estabelece com as crianças é um importante preditor do progresso académico e social dos alunos (Birch & Ladd, 1997, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Howes, 2000; Hughes & Kwok, 2006). Com efeito, para além do ensino de competências académicas, os professores podem ter um papel importante na regulação das emoções das crianças, dos níveis de atividade da sala e no tipo de comunicação e contacto entre os pares (Howes, 2000).

A partir do modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998) e do modelo de contextualismo (Lerner, 1998), Pianta (1999) propôs um modelo conceitual para fazer avançar a compreensão da natureza das relações entre professores e crianças e a sua contribuição para o desenvolvimento. Segundo este modelo, a relação com o professor é influenciada por características de sistemas proximal e distal, das interações recíprocas entre eles, focando a pertinência das características da criança e do professor. No que concerne à sua definição, a qualidade da relação professor-criança é definida por uma combinação dos níveis de proximidade e de conflito. Relações marcadas pela proximidade caracterizam-se pela cordialidade, afeto e comunicação aberta. Pelo contrário, relações conflituosas refletem negatividade, hostilidade e dificuldade em gerir o comportamento da criança (Pianta, 1999). De acordo com Pianta (1999), relações de alta qualidade entre professor-criança podem promover o desenvolvimento académico e comportamental dos

alunos, proporcionando um ambiente de suporte e de segurança emocional, para que as crianças se sintam confiantes e apoiadas. Sob estas condições, as crianças são mais capazes de se organizar e modelar as suas emoções, interagir assertivamente com os outros, explorar os recursos da sala de aula, participar nas atividades académicas e serem motivadas para a aprendizagem. Na verdade, estudos longitudinais verificaram que uma melhor relação entre a criança e o educador de infância estava associada a melhores competências académicas, durante o período escolar (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Pianta & Stuhlman, 2004; Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997). Infere-se, desta forma, que a qualidade dos primeiros relacionamentos, em contexto escolar, pode influenciar a trajetória académica e desenvolvimental da criança. Outros estudos reforçam estas conclusões, ao demonstrarem que as crianças que experienciaram relações com o professor de maior qualidade evidenciaram, ao longo do tempo, mais ganhos nas competências cognitivas e sociais, comparativamente com aquelas que vivenciaram relações de qualidade inferior (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Howes et. al, 1994; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995).

Num estudo sobre as relações recíprocas entre o conflito professor-criança e o comportamento agressivo na infância (e.g., Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx, & Soenens, 2008) foi testada a hipótese da bidirecionalidade no relacionamento criança-professor, com utilização de um projeto longitudinal, a partir de relatórios da educadora de infância sobre variáveis fundamentais em três ocasiões num ano. A partir dos dados obtidos em 148 jardins-de-infância, os autores concluíram a hipótese da bidirecionalidade. Especificamente, os resultados apoiaram a sequência transacional, em que o comportamento agressivo das crianças no início da infância levou ao aumento dos conflitos entre professor-criança, o que, por sua vez, levou ao aumento de comportamento agressivo no final do ano letivo. De igual forma, num estudo longitudinal conduzido por Zhang e Sun (2006), sobre as relações recíprocas entre as perceções dos professores e crianças, respeitante a problemas de comportamento e de relacionamentos no primeiro ano pré-escolar, os autores verificaram igualmente que os problemas de comportamento das crianças influenciaram, antes de mais, a qualidade das relações entre as mesmas e o professor. Os resultados mostraram associações significativas entre os problemas de internalização e de externalização e conflitos posteriores entre o professor e a criança. Aqueles autores sublinharam a importância da realização de mais estudos sobre os fatores associados à bidirecionalidade da qualidade da relação.

O relacionamento com os professores desempenha, assim, um papel crítico na formação das competências sociais, muitas vezes traduzindo-se por ajustamento psicológico positivo, conforme o percurso da criança através do meio escolar. A investigação sugere que uma melhor relação com os professores tanto pode reforçar o sentimento da criança de ligação aos próprios professores como à escola, como diminuir a probabilidade de futuros problemas psicológicos e comportamentais. Uma relação de confiança entre o professor e a criança pode fortalecer na mesma uma representação cognitiva da relação positiva estabelecida entre o cuidador. Nesses casos, a relação professor-criança tem o potencial de funcionar como um elemento positivo, aumentando a resiliência quando a criança se confronta com obstáculos. Os professores podem, assim, funcionar como alternativa ou figuras de vinculação secundárias, que fornecem uma ligação com segurança e confiança (Rhodes et al, 2006; Van, 2010). O mesmo estudo sugeriu também que relações mais positivas com os professores parecem reforçar a perceção da criança de ligação aos professores e à escola, e diminuir a probabilidade de futuros problemas psicológicos e comportamentais.

1.1. Variáveis individuais: A criança e o professor

Quanto a este assunto, autores sublinham o impacto de variáveis individuais do professor e da criança, na qualidade da relação professor-criança. Jerome, Hamre e Pianta (2008), num estudo sobre as perceções do professor quanto à qualidade do relacionamento com as crianças, com base numa amostra de 197 professores do ensino pré-escolar e creche, verificaram que perceções mais negativas, especificamente quanto ao conflito entre a criança e o professor, eram explicadas pela etnia da criança. Em específico, os autores constataram que as relações dos professores com as crianças da mesma etnia eram avaliadas de forma mais positiva. Noutros estudos, a qualidade da relação professor-criança revelou estar relacionada com a competência escolar e comportamental das crianças, avaliadas anos antes (Entwisle, Alexander, Pallas, & Cadigan, 1988; Hamre & Pianta, 1999; Pedersen, Faucher, & Eaton, 1978; Pianta et al., 1995; Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers, 1991).

No que ainda diz respeito às características dos indivíduos e à sua interação, e numa perspetiva assente em múltiplos níveis de análise, as relações podem ser entendidas como incorporando características que incluem o género, fatores e processos biológicos (e.g., genética, temperamento), personalidade (e.g., auto-estima, competências sociais), e

as percepções que cada indivíduo tem da qualidade da relação com o outro. Segundo O'Connor e McCartney (2006), num estudo realizado sobre as associações entre as relações das crianças com mães e os professores, as características da criança parecem ter um impacto significativo na qualidade das suas relações. Assim, realçam que a qualidade das relações estabelecidas entre professor-criança tem uma influência determinante na qualidade do desenvolvimento cognitivo infantil, bem como nos relacionamentos sociais. Constatam, desta forma, que as crianças que têm relações de qualidade superior com os professores evidenciam maiores e progressivas habilidades cognitivas e sociais do que aquelas que têm relações de qualidade inferior (Hamre & Pianta, 2001). Igualmente, estudos que examinaram as influências simultâneas de relações das crianças com mães e professores apontaram para associações entre ambos no desenvolvimento cognitivo e social da criança (Pianta et al, 1997).

Outros estudos demonstraram que a qualidade da relação da criança com o professor é influenciada pelo sexo da criança e, novamente, pela etnia, salientando que os professores desenvolvem piores relações com crianças do sexo masculino do que com o feminino, assim como com minorias (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Ladd, Birch, Buhs &, 1999; Machida & Taylor, 1996; Pianta & Walsh, 1996; Saft & Pianta, 2001). Igualmente, alguns dos resultados vieram demonstrar que os professores tendem a manifestar relações de qualidade inferior com crianças com problemas de comportamento e com baixos níveis de desempenho na leitura (Birch & Ladd, 1997; Burchinal et al., 2002; Ladd et al., 1999). Por sua vez, Myers e Pianta (2008), num estudo sobre o desenvolvimento, influências individuais e contextuais na relação professor-criança, concluíram a necessidade de compreender os fatores associados às dificuldades comportamentais iniciais das crianças, como de vital importância para o sucesso escolar e para a prevenção de futuros problemas do comportamento. Segundo os mesmos autores, embora os fatores biológicos possam influenciar a expressão de certos comportamentos, é notória a probabilidade dos problemas de comportamento na sala de aula ser intensificada quando as crianças são expostas a vários fatores de risco, especialmente negativos, nas interações criança-professor. Assim, as crianças com problemas de comportamento durante a infância, sem a devida e ajustada intervenção, podem estar em risco para a construção de uma trajetória inadaptativa, marcada por problemas de internalização e de externalização, anos mais tarde.

Quanto às características individuais do professor, as crenças e percepções dos professores sobre os alunos parecem ser muito mais salientes para a formação de relações

de apoio na sala de aula, do que indicadores tradicionais de conhecimento dos professores, como o caso da experiência docente e educação (Stuhlman & Pianta, 2001; Wentzel, 2003). Assim, as decisões que os professores fazem todos os dias na sala de aula não são apenas direcionadas especificamente para o interesse dos seus alunos mas, muitas vezes, são determinadas pelas suas próprias crenças, valores, ideias sobre o que faz um bom aluno, expectativas para o comportamento e as suas interações com os seus alunos (Keogh, 2003).

Resultados interessantes foram encontrados num estudo de O'Connor e McCartney (2006) sobre a influência das experiências anteriores escolares das crianças na qualidade posterior da relação professor-criança. Os autores verificaram que as crianças parecem desenvolver modelos de relações com os professores no início da infância e aplicar esses modelos nas relações posteriores (Howes & Hamilton, 1992; Howes, Hamilton, & Phillipsen, 1998; Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000), tentando estabelecer relações com os atuais professores, semelhantes aos anteriores professores. Autores apresentaram resultados de um estudo longitudinal realizado ao longo de 3 anos, sobre as relações professor-criança da creche ao jardim-de-infância, concluindo que as crianças formaram com novos professores relacionamentos semelhantes, em termos de qualidade, aos professores anteriores (Howes et al., 2000).

A investigação tem vindo ainda a realçar a quantidade de tempo que as crianças passam na escola como fator determinante na avaliação da qualidade da relação professor-aluno. Por exemplo, Goossens e Vanijzendoorn (1990) constataram que mais horas passadas a prestar cuidados à criança foram associadas positivamente com relações seguras entre o professor-criança. Crianças e adultos precisam de tempo para aprender um sobre o outro e como responder adequadamente a ambos (Goossens & Vanijzendoorn, 1990).

Outras características do professor foram associadas, também sobre a qualidade da relação professor-criança, como é o caso dos professores com mais anos de docência que tendem a ter interações de maior qualidade com as crianças (Hearn, 1998). De referir, também, os resultados de um outro estudo que demonstrou uma associação entre a experiência do professor e a sensibilidade, sendo interessante notar que entre os professores, que relataram sentimentos negativos em relação a estudantes, a experiência docente foi negativamente associada com a sensibilidade (Stuhlman & Pianta, 2002). Finalmente, os autores realçaram que professores com menos anos de experiência foram capazes de superar os sentimentos negativos para com os alunos, permanecendo como sensíveis parceiros interativos. Professores mais experientes, por outro lado, não foram

capazes de ultrapassar estes sentimentos. Esta associação entre a experiência de professores e sensibilidade pode refletir um grau de exagerada dedicação à atividade profissional dos professores.

A relação de ensino envolve, pois, a incorporação de uma série de técnicas destinadas a permitir que professores com personalidades diferentes, estilos de ensino variados e que lecionam em áreas diferentes desenvolvam competências para a construção de relações próximas e não conflituosas o que vai levar, por sua vez, a um maior envolvimento por parte das crianças. Importa salientar que a relação professor-criança tem sido apontada como uma influência significativa sobre a escola, em geral, e o ajustamento psicológico (Baker, Terry, Bridger, & Winsor, 1997; Pianta et al., 1995). Outros autores salientam que o conflito e a dependência, em relação à qualidade da interação professor-criança, estão relacionados com resultados psicológicos e acadêmicos desfavoráveis, atitudes negativas face à escola, evasão escolar (Birch & Ladd, 1997) e agressão hostil (Howes et al., 1994).

Trabalhos recentes com alunos que apresentam dificuldades comportamentais e disciplinares destacam as contribuições advindas das relações entre as características interpessoais do ambiente escolar (relação professor-aluno, relação aluno-aluno e relação aluno-escola) e o ajustamento académico e socioemocional dos alunos, anos mais tarde. Como tal, há um forte reconhecimento da importância dos professores criarem na sala de aula um ambiente carinhoso e seguro para os seus alunos, constatação esta que vai ao encontro de alguns estudos caso de Hamre e Pianta (2005) que têm fornecido evidências de que, para crianças em situação de risco, contar com um professor caloroso é determinante, como ponto de partida, para um futuro escolar mais adaptativo. É inquestionável que, devido às condições de vulnerabilidade e ainda de dependência, que caracterizam as crianças mais novas no contexto escolar, o tipo de interação com os adultos é um meio fundamental para a criação de um ambiente de bem-estar, indispensável para que a criança se desenvolva de modo saudável. Por isso, o instrumento ideal que contribui para a aprendizagem do aluno será a possibilidade de construir relações positivas e motivadoras para a experiência da aprendizagem.

1.2. Os processos interativos na sala de aula

As relações bidirecionais entre as características do professor e da criança são, cada vez mais, o foco do trabalho para a conceção de intervenções preventivas dos

problemas existentes na escola. Torna-se imprescindível, pois, o conhecimento das variáveis respeitantes às condições ambientais que, associadas aos problemas nos diversos microsistemas (e.g., qualidade do ambiente familiar), vão proporcionar informações relevantes para a compreensão do baixo desempenho escolar em crianças, bem como dos problemas de internalização e de externalização. Nesta linha, destaca-se o modelo subjacente ao Classroom Assessment Scoring System ou CLASS (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008), ao realçar o crescente reconhecimento da relevância das interações entre o professor e as crianças e das atividades que ocorrem na sala de aula, nos primeiros anos de escolaridade e o seu efeito no percurso académico e social das crianças (Connor, Son, Hindman & Morrison, 2005; Hamre & Pianta, 2005; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2002; Perry, Donohue, & Weinstein, 2007). Usualmente, os estudos sobre esta temática têm-se direcionado, de forma especial, não só para a instrução propriamente dita, como também para a gestão e apoio emocional na sala de aula. Nesses estudos, as salas de aula surgem como contexto ideal para a realização de estudos empíricos, com base no reconhecimento de que os processos interativos que ocorrem numa base regular são os principais responsáveis pela promoção de competências das crianças (Cohen, Raudenbush & Ball, 2003; Connor et al., 2005; NICHD, 2002; Perry et al., 2007; Pianta, 2003). Na verdade, e segundo investigações recentes, os recursos educacionais nomeadamente o currículo, os materiais ou a formação dos professores parecem ser variáveis extremamente importantes, mas não suficientes para assegurar aprendizagens significativas (Connor et al., 2005; Hamre & Pianta, 2005; NICHD, 2002; Rutter & Maughan, 2002; Smith, Hardman, Wall, & Mroz, 2004; Topping & Ferguson, 2005).

Com base numa revisão de estudos e de teorias, Pianta e colaboradores (Hamre & Pianta, 2005; Pianta, 2003; Pianta, La Paro, & Hamre, 2006; La Paro, Pianta, & Stuhlman, 2004) operacionalizaram as interações na sala de aula a partir de três grandes dimensões: apoio a nível da instrução, apoio sócio-emocional e gestão da sala. Cadima e Leal (2009), apoiando-se nos estudos de Pianta e colaboradores (2006), analisaram estas três vertentes da relação professor-criança na sala de aula e da qualidade da relação tendo concluído que, os aspetos anteriormente considerados se relacionam com a forma como o professor implementa e utiliza o currículo, destacando-se comportamentos como fornecimento de explicações adicionais e cognitivamente desafiantes, a expansão das aprendizagens a partir das respostas dos alunos, e a extensão com que as atividades/interações estimulam o desenvolvimento de conceitos e o envolvimento dos alunos (Pianta et al., 2006).

Realçam, igualmente, a importância do clima emocional da sala de aula, a promoção de interações positivas, próximas e apoiantes, a sensibilidade e a responsabilidade do professor às necessidades académicas e emocionais das crianças (Pianta et al., 2006). Finalmente, no tocante à gestão da sala, revelam a importância do estabelecimento de rotinas e o fornecimento de atividades e de orientações que maximizam o tempo de aprendizagem e a monitorização, a prevenção e o redirecionamento do comportamento (Pianta et al., 2006). A relação professor-criança ganha novas dimensões e cada vez mais entra em foco como um dos fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com a maior parte dos estudos a destacarem o facto de uma boa qualidade nessa relação poder ser preditora do sucesso da criança na escola, com Myers e Pianta (2008) a sublinharem, por sua vez, que a interação negativa entre professor-criança pode intensificar os problemas de comportamento na sala de aula.

Foi com base nestas dimensões que Pianta e colaboradores (Pianta et al., 2006, 2008) desenvolveram o modelo CLASS, traduzido numa escala de observação da qualidade das interações. Neste contexto, estudos que utilizaram aquela escala têm demonstrado não só tratar-se de um instrumento fidedigno e válido para captar aspetos interativos nas salas, como também o facto dos aspetos avaliados influenciarem positivamente o desenvolvimento de um conjunto alargado de competências (Hamre & Pianta, 2005; NICHD, 2002; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002). Neste contexto de investigação, considera-se a escola como um dos contextos privilegiados no desenvolvimento das crianças, especialmente o contexto de sala de aula face ao tempo que os alunos se inserem neste contexto, onde estão mais expostos a experiências que moldam o seu desenvolvimento, aprendem a ler, a escrever, a lidar com os pares e a tornar-se elementos independentes e produtivos da comunidade alargada, etc. (Pianta & Hamre, 2009).

Assim, muito dos estudos respeitantes aos processos interativos, que ocorrem na sala de aula, realçam os aspetos ligados ao ambiente de sala de aula enquanto grandes fontes que determinam todas as aprendizagens e ganhos que qualquer aluno pode retirar da sua experiência no contexto escolar (Pianta & Hamre, 2009). Na verdade, aí são observados vários fatores de índole emocional, interpessoal e ambiental, relativos ao professor, à criança, ao grupo e a todos os elementos do contexto da sala de aula. Destaque-se, entre os fatores mais estudados, a personalidade e o género do professor, o género dos alunos, os diferentes níveis de ensino, o tamanho da sala de aula, as várias disciplinas e o tipo de escola (Fraser, 2007; Matos, Cirino & Leite, 2008) e, neste contexto,

os estudos efetuados sobre o contexto sala de aula direcionam-se, essencialmente, para as suas dimensões psicossociais.

Uma das abordagens mais determinantes, acerca do contexto de sala de aula, debruça-se sobre o estudo da relação entre o ambiente da sala de aula e os resultados afetivos e cognitivos da criança, com os resultados de estudos a fornecerem evidências consistentes de que a qualidade do ambiente de sala de aula é determinante significativa para a aprendizagem dos alunos (Dorman, Fisher, & Waldrup, 2006; Fraser, 2007), assim como a associação das variáveis da sala de aula com os resultados escolares dos alunos, tanto cognitivos como afetivos.

As investigações feitas na área do contexto de sala de aula revelam, ainda, que as relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, realçando atitudes mais favoráveis face à escola, capacidade de iniciativa, de cooperação e competências de literacia mais elevadas. Por outro lado, relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes mais negativas relativamente à escola, com um menor envolvimento nas atividades na sala e fracos resultados académicos.

Para além disso, parece existir uma influência da qualidade das relações professor-criança durante os primeiros anos de escolaridade no desenvolvimento académico ao longo do tempo (Hamre & Pianta, 2001). Neste espírito, resultados de um estudo longitudinal, realizado por Hamre e Pianta (2001), mostraram que as relações professor-criança caracterizadas por conflito e dependência no primeiro ano estavam negativamente associadas a hábitos de trabalho e a resultados académicos, bem como positivamente relacionadas com o número de infrações disciplinares em níveis mais avançados do ensino.

Outros estudos realizados nesta área, por Pianta, La Paro e Hamre (2008), tomaram como base concetual a teoria do desenvolvimento, com as investigações a sugerir que as interações entre crianças e adultos (nomeadamente os professores) são os mecanismos primários do desenvolvimento e da aprendizagem.

1.3. Um olhar especial sobre a vinculação entre a mãe e a criança: quais as repercussões na posterior relação professor-criança?

Uma relação de qualidade entre a criança e o professor pode promover a adaptação ao meio e sucesso escolar, funcionando como um fator de proteção, minorando

o impacto de uma relação de menor qualidade entre a criança e as suas figuras de vinculação (Zionts, 2005). Certos autores, por sua vez, salientam o impacto do papel do professor no desenvolvimento socio-emocional da criança, realçando a independência entre a qualidade da relação com esta figura de prestação de cuidados e a relação previamente estabelecida com o cuidador primário (Howes, 1999). Outros (Mayseless, 2005) mencionam que estes relacionamentos da criança em contexto escolar constituem laços afetivos e não relações de vinculação, na medida em que estas últimas implicam ligações relativamente duradouras, em que a figura de vinculação não é substituível por outra. Relacionado com este último assunto, Jerome e colaboradores (2008) consideraram ser fundamental ter em consideração o ambiente em que as interações entre o professor e a criança ocorrem, na medida em que o ambiente escolar difere consideravelmente de outros ambientes, nomeadamente o contexto familiar (Pianta et al, 2006). Na verdade, dentro da escola, as crianças são submetidas a um ambiente em contínua mudança, seja nas salas de aula, grupos de pares, níveis académicos, configurações físicas, currículo, expectativas, regulamentos e os próprios professores. Os autores salientam o facto das relações com diferentes professores, ao longo dos anos, estarem inseridas em diferentes contextos, que também vão mudando ao longo do tempo. Desta forma, trata-se de contextos claramente diferentes da maioria dos ambientes familiares, que permanecem constantes e são compostos por relações consistentes e duradouras.

Quanto ao impacto das relações precoces na relação com o professor, alguns estudos revelam a influência da qualidade da relação mãe-criança nas relações posteriores que a criança vai construir, nomeadamente com o professor (Birch & Ladd, 1997; Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1999). Neste contexto, esses estudos demonstraram que as crianças seguras apresentam melhores competências cognitivas e sociais do que crianças inseguras (Main, 1983; Rothbaum, Rosen, Pott, & Beatty, 1995) e, sustentados nestes resultados, autores destacaram que estas características vão influenciar as futuras relações com os seus professores (Anderson, Nagle, Roberts, & Smith, 1981; Pianta et al., 1997). No mesmo sentido, outros salientam que o impacto da qualidade da vinculação entre a criança e a sua figura de vinculação na relação com o professor pode ser indireto, na medida em que crianças inseguras tendem a apresentar níveis mais elevados de problemas de comportamento e níveis mais baixos de realização de leitura, em comparação com as crianças classificadas como seguras. Estas características, por sua vez, podem influenciar a construção de relações positivas entre a criança e o professor (McCartney, Owen, Booth, Clarke-Stewart e Vandell, 2004).

Nesta linha, outros estudos, ao examinarem as influências simultâneas das relações das crianças com as mães e com os professores, concluíram a presença de associações significativas entre ambas e o desenvolvimento cognitivo e social da criança (Howes et al., 1994).

Além disso, crianças com vinculação segura têm relações de maior qualidade com professores e evidências de habilidades cognitivas mais avançadas do que aqueles que têm relações de qualidade inferior (O'Connor & McCartney, 2005). Nem todas as crianças, porém, desenvolvem relacionamentos de alta qualidade com os professores. Na verdade, existe uma grande variação na qualidade de relações professor-criança, com fatores identificados como associados a esta variação, embora seja mais ou menos consensual que a vinculação maternal e as primeiras relações entre professor-criança foram consideradas como preditoras da posterior qualidade das relações professor-criança (Pianta et al., 1997).

Assim sendo, as variáveis familiares continuam a contribuir para a persistência de dificuldades no período pré-escolar e escolar (Denham et al., 2000), bem como na adolescência (Fergusson, Lynskey & Horwood, 1996).

Os resultados anteriormente mencionados têm vindo a ser reforçados por outros estudos, caso de Varrem e Drzal (2003) que, sobre a relação professor-criança, desenvolvimento académico e comportamento, referem a importância das primeiras relações com as figuras de vinculação no desenvolvimento da criança focando, no entanto, a necessidade de mais estudos sobre o assunto durante o período escolar. As autoras analisaram as associações entre a qualidade da relação professor-criança, o desempenho académico e os problemas de comportamento, em crianças em idade pré-escolar e escolar. Os resultados sugeriram que a qualidade da relação professor-criança estava associada a melhores competências académicas e de resolução de problemas em idade escolar. De acordo com este estudo, embora as relações com os pais sejam de inegável e primordial importância para o desenvolvimento adaptado da criança, a relação com o professor exerce, também, um papel de relevo durante os primeiros anos escolares (Pianta, 1999), em diferentes domínios, incluindo o relacionamento com os pares, problemas de comportamento, de adaptação à sala de aula e de realização académica (Birch & Ladd, 1998; Burchinal et al., 2002; Hamre & Pianta, 2001; Howes et al., 1994; O'Connor & McCartney, de 2007; Pianta et al., 1997; Pianta et al., 1995; Pianta & Stuhlman, 2004). Porém, aqueles estudos deixaram sem resposta questões importantes sobre a relação professor-criança para além dos primeiros anos na escola, dado que a maioria dos estudos examinou associações entre a qualidade daquela relação e o desenvolvimento da criança

nos anos iniciais do 1º ciclo e pré-escolar, com poucos estudos a estenderem-se para além destas fases.

2. Problemas de internalização e de externalização do comportamento e a qualidade da relação professor-criança

Mais do que descrever, analisar e explicar os problemas de internalização e externalização, estes problemas, além do impacto na aprendizagem da criança, podem repercutir-se a longo prazo, associando-se a outras dificuldades em idade adulta.

Em termos gerais, a caracterização dos problemas de internalização é perspectivada pela existência de sintomas depressivos, ansiosos, semelhantes a retraimento social, enquanto os problemas de externalização são conceptualizados por hiperatividade, comportamentos impulsivos e agressivos, embora ambos os domínios estejam associados a dificuldades académicas e do desenvolvimento social. Desta forma, crianças com problemas de internalização e externalização correm o risco de apresentarem piores resultados académicos, dificuldades nas relações interpessoais com os pares e dificuldades de adaptação aos contextos, nomeadamente ao contexto escolar (Hinshaw, 1992; Mash & Barkley, 1996).

Quer ao nível dos problemas de internalização, quer de externalização, estudos apontam para a presença de uma variedade de dificuldades, bem como para o facto das mesmas estarem simultaneamente presentes na mesma criança, em diversas combinações. Daí, a imprescindível relevância clínica e social que as perturbações emocionais e comportamentais representam no contexto escolar, não só pela sua elevada prevalência e vasta comorbilidade a eles associada, como quanto à resistência à intervenção constatada, sobretudo em crianças e jovens com problemas de externalização (Lopes, 2000).

Segundo Soares (2009), em Portugal têm sido efetuados alguns estudos que procuram avaliar a relação entre a vinculação e a psicopatologia e determinados fatores de risco em crianças no período escolar (Dias, Gonçalves, Silva, Azevedo, Dutra, Monteiro, Rios, & Soares, 2004; Rios, 2006). Estes estudos têm a particularidade de utilizar como instrumentos a *Escala de Percepção Materna do Comportamento de Vinculação da Criança* aos 6 anos (PCV-M; Dias, Soares, Freire & Rios, 2008) e a *Escala de Percepção do Professor* acerca do *Comportamento de Vinculação da Criança* aos 6 anos (PCV-P; Dias, Soares, Freire & Rios, 2008). A PCV-M, ao avaliar o comportamento de vinculação da criança, através do hetero-relato parental, permite obter informação em três dimensões:

difficultades de auto-regulação eemocional; comportamento base segura e partilha de afeto, que correspondem a dimensões importantes do comportamento de vinculação nesta faixa etária (Dias et al., 2002).

Há a destacar as perturbações disruptivas do comportamento (DSM-IV-TR, 2002), altamente percecionadas pelos agentes no contexto escolar, incluindo nas relações estabelecidas com os professores na sala de aula. Em conhecidos sistemas de classificação, como no DSM-IV-TR (2002) os problemas de externalização referem-se às perturbações disruptivas do comportamento e de défice de atenção. Nestas perturbações, as crianças são caracterizadas por quebrarem regras e apresentarem comportamentos agressivos, hiperatividade, impulsividade, oposição, desafio e manifestações anti-sociais. Estes comportamentos representam, assim, os sintomas que caracterizam os problemas de externalização, resultantes de dificuldades nas capacidades de regulação (Lemos, 1997).

Apesar dos problemas de externalização terem tendência a surgir conjuntamente, existem, no entanto, categorias neste domínio, estando os problemas de falta de atenção e impulsividade separados dos comportamentos desafiantes, agressivos e anti-sociais. Assim, no DSM-IV-TR (2002) as categorias incluem a perturbação de hiperatividade com défice de atenção, a qual se pode caracterizar por dificuldades de atenção, de concentração, impulsividade e agitação motora. Noutra categoria, estão incluídas a perturbação de oposição e a perturbação de comportamento (Hinshaw, 1992). Estas duas, para além de constituírem problemas marcados por níveis excessivos de hostilidade, provocação, oposição e agressividade, representam, também, problemas mais graves, persistentes e socialmente menos desejáveis do que a perturbação de hiperatividade com défice de atenção, com tendência a serem persistentes em vários contextos (Hinshaw, 1992; Lopes, 2000). Em relação à definição e natureza das duas últimas perturbações, as mesmas desenvolvem-se, por vezes, em contextos de socialização adversos (Olson, Bates, Sandy & Lanthier, 2000). Nesses contextos, o ambiente familiar caracteriza-se pela presença de modelos de agressividade, falta de consistência e monitorização das rotinas, e conflitos entre os pais (Blanz, & Günther, 1991; Dodge, Pettit & Bates, 1994; Ramsey, Shinn, Walker & O'Neill, 1989; Shaw & Emery, 1988; Vuchinich, Bank & Patterson, 1992). Por sua vez, aqueles comportamentos estão separados dos problemas emocionais, que incluem depressão, ansiedade e medos (Lemos, 1997). Assim, no que concerne aos problemas de internalização, os mesmos expressam-se através de comportamentos de retraimento, isolamento, depressão, medo, ansiedade, queixas somáticas, distúrbios emocionais, disforia, entre outras manifestações.

Os problemas de externalização tendem a ser mais estáveis que os de internalização, com curso e prognóstico menos favorável, particularmente nas componentes de agressividade, impulsividade e tendências anti-sociais, que representam precursores de distúrbios de conduta e são mais comuns no sexo masculino (Esser, Schmidt & Woerner, 1990; Fergusson et al., 1996; Hinshaw, 1992; Institute of Medicine, 1994).

De salientar que os problemas de externalização traduzem-se num conflito com o ambiente exterior e com os seus interlocutores sendo, por isso, mais facilmente identificados pelos professores e pais do que as perturbações de internalização. Associados a dificuldades de relacionamento interpessoal, os problemas de externalização parecem ter consequências negativas, quer para o ajustamento presente e futuro da criança, mas também para o bem-estar na família, professores e a sociedade em geral. Essas crianças estão, geralmente, em risco de rejeição pelos pares, conflitos na família e com os professores, insucesso escolar, dificuldades ocupacionais, além do risco para comportamentos socialmente desviantes (Olson et al., 2000).

Os problemas de comportamentos internalizantes caracterizam-se, como desvios interiorizados no indivíduo. Como fatores associados aos problemas de comportamentos internalizantes destaque-se, entre outros: fatores intrínsecos da criança (temperamento, questões genéticas, vulnerabilidade psicológica); experiências e estágio do desenvolvimento; eventos de vida; ambiente familiar e social (recursos sociais, funcionamento familiar, recursos emocionais dos cuidadores e recursos financeiros) (Pynoos, 1999).

Importa ainda mencionar, com particular relevância, a associação entre as dificuldades escolares e os comportamentos de externalização, na medida em que ambos os problemas representam questões centrais na infância e adolescência, interessando não só à Psicologia do Desenvolvimento, por interferirem no cumprimento de tarefas de desenvolvimento proeminentes, como também ao domínio da saúde mental, por representarem uma alta prevalência e prognóstico pobre. Desta forma, constituem-se como fatores de risco para trajetórias desenvolvimentais inadaptativas.

Outro dado interessante refere-se a pesquisas que têm demonstrado que os problemas de externalização comumente antecedem as dificuldades escolares e podem ser exacerbados por estas (McGee, Williams, Share, Anderson, & Silva, 1986; Parreira, 1995). No contexto escolar, o tema afeta, entre outros, os campos da atuação e da formação do psicólogo, testemunhado pelo facto dos problemas de externalização e dificuldades

decorrentes serem os principais motivos de procura de acompanhamento psicológico, quer em contexto escolar, quer clínico (Barbosa & Silveiras, 1994; Sales, 1989; Santos 1990).

A par disto, existe, igualmente, um corpo de estudos que evidencia a co-ocorrência de problemas de internalização e académicas (Prior, 1996). Evidências empíricas apontam para o facto de que crianças com desempenho escolar pobre frequentemente apresentarem problemas de externalização (Graminha, 1992; Hinshaw, 1992; Santos, 1990), sublinhando também que, nos primeiros anos da escola, as manifestações internalizantes são comuns (Thompson, Lampron, Johnson & Eckstein, 1990). Observa-se, com efeito, que um aluno que não cumpre as suas tarefas académicas com sucesso é frequentemente criticado pelos professores e pais, desenvolvendo perceções pessoais negativas, comprometedoras da sua auto-estima e auto-confiança; por outro lado, o insucesso escolar continuado levará a uma fragilização emocional e motivacional, conduzindo a uma indiferença face à aprendizagem ou mesmo a uma recusa face às tarefas escolares (Meneses, 2000).

Na verdade, a observação e identificação das crianças com constantes problemas de internalização ou de externalização - que podem apresentar, em simultâneo, dificuldades de aprendizagem - remetem para a imprescindível implementação de adequadas e ajustadas estratégias pedagógicas, não só em função do desempenho académico, como em termos de adaptação ao ambiente escolar. Nesse sentido, o professor deve ter em conta os problemas de externalização na sala de aula, associados a adversidade ambiental e a um baixo rendimento académico (muitas vezes também relacionado com características dos contextos).

Assim sendo, dentro do contexto escolar, encontramos problemas de externalização, que implicam a relação do aluno com os outros, bem como problemas de internalização, com inevitáveis consequências para o próprio, manifestações de inibição social, isolamento ou queixas somáticas (Hinshaw, 1992; Hinshaw, Lahey, & Hart, 1995). Daí se inferir que esta diferenciada tipologia comportamental dificulte o normal processo de desenvolvimento da criança, com os problemas de internalização a privarem a criança de interagir com o ambiente e, por outro lado, os problemas de externalização a suscitarem a possibilidade de gerar conflitos e provocar rejeição dos pais, professores e colegas (Coplan, Findlay & Nelson, 2004; Patterson, Reid & Dishion, 2002).

Assim, conhecendo o desafio que aqueles problemas acarretam na sala de aula e, simultaneamente, reconhecendo as relações significativas de qualidade como fator protetor, importa colocar a questão: como se caracteriza a qualidade da relação do

professor com crianças com problemas emocionais e comportamentais? Sobre este assunto tem-se assistido, sobretudo na última década, a um considerável aumento de estudos com crianças no início da sua vida escolar, com investigação e análise dos processos interativos que ocorrem na sala e consequências futuras em termos de percurso académico e social (Hamre & Pianta, 2005), considerando os diversos contextos. Na verdade, dado que as escolas são importantes contextos de socialização, que interagem com características individuais (Bronfenbrenner, 1979), constata-se a necessidade de melhor compreender os processos de desenvolvimento, considerando uma perspetiva baseada em múltiplos níveis de análise.

Num estudo de Baker, Grant e Morlock (2008), subordinado à relação professor-aluno, com crianças com problemas de internalização e de externalização, os autores observaram a existência significativa de comportamento de risco, má adaptação escolar e insucesso académico. Os resultados deste estudo sugerem que as qualidades da relação professor-criança prevêm um ajuste à escola e sucesso académico. Assim, um relacionamento com um professor, caracterizado pela cordialidade, confiança e averso a conflitos foi associado a resultados escolares mais positivos.

Igualmente, é de relevar a perspetiva de Lima e colaboradores (2006) quando salientam que a qualidade das relações estabelecidas entre o professor com as crianças parece ser um importante preditor do progresso académico e social das crianças (Birch & Ladd, 1997, Hamre & Pianta, 2001; Howes, 2000; Hughes & Kwok, 2006). Na verdade, os resultados da investigação realizada pelas autoras apontam para o facto de que relações positivas e próximas entre as crianças e os professores concorrem não só para o desenvolvimento académico e social das crianças, como para atitudes mais favoráveis para com a escola, assim como para a capacidade de iniciativa, de cooperação e de competências de literacia mais elevadas (Birch & Ladd, 1997, Connor et al., 2005; Hughes & Kwok, 2006); por outro lado, relações conflituosas, ou dependentes, estão associadas a atitudes mais negativas relativamente à escola, traduzindo-se num menor envolvimento nas atividades na sala e com fracos resultados académicos (Birch & Ladd, 1998; Connor et al., 2005; Hughes & Kwok, 2006).

PARTE II - Estudo Empírico

Após a revisão da literatura específica sobre a qualidade da relação professor-aluno em crianças com problemas de comportamento e emocionais, bem como a análise de outras variáveis possivelmente associadas àquela relação, nesta segunda parte deste trabalho apresentamos o estudo empírico implementado. Teve como objetivo avaliar as diferenças na qualidade da relação professor-aluno entre crianças com e sem problemas de comportamento internalizado e externalizado, cujos resultados se espera virem a contribuir para uma melhor compreensão dos problemas suscitados no enquadramento teórico. Aliado a isto, foram exploradas as associações entre a qualidade da relação professor-criança e variáveis individuais e relacionais como forma de dar resposta a um conjunto de questões específicas norteadoras deste trabalho empírico e seguidamente apresentadas.

1. Objetivos do presente estudo

O presente estudo teve como principal objetivo avaliar diferenças na qualidade da relação professor-aluno em crianças em idade escolar com problemas e sem problemas de ajustamento psicológico, incluindo problemas de internalização e de externalização. Ademais, consideramos que o presente estudo preza pela originalidade, comparativamente com outros estudos realizados no âmbito desta temática, na medida em que, simultaneamente, pretende analisar as associações entre a qualidade da relação professor-criança e variáveis do professor, outras variáveis da criança e da relação com os pais.

Ainda considerado como aspeto inovador, é a recolha de informação junto tanto da mãe como do pai, no que concerne às suas perceções quanto à existência de problemas de internalização e de externalização nas crianças, bem como quanto à qualidade da relação mãe-criança e pai-criança, respetivamente.

2. Questões de investigação e hipóteses orientadoras

De seguida, são apresentadas as questões de investigação que conduziram o presente estudo.

Q1. Existe uma associação significativa entre a qualidade da relação criança-professor e variáveis do professor e da turma (*e.g.*, idade do professor, situação

profissional, formação académica, tempo de serviço/anos de docência, tempo em que trabalha na instituição, número de alunos existentes na turma, há quanto tempo é professor desse grupo de alunos)?

H.1 Estudos demonstram que as variáveis respeitantes ao professor predizem a qualidade de relação professor-criança. (Hearn, 1998; Pianta et al., 2006; Hamre & Pianta, 2005).

Q2. Existe uma associação significativa entre a qualidade da relação criança-professor e variáveis da criança (*e.g.*, quociente de leitura, idade de leitura, prova de aritmética, problemas de ajustamento psicológico – internalização e externalização, género da criança)?

H.2 Estudos demonstraram que as variáveis respeitantes à criança predizem à qualidade de relação com o professor (Entwistle et al., 1988; Hamre & Pianta, 1999; Pedersen et al., 1978; Pianta et al., 1995; Wubbels et al., 1991; Birch & Ladd, 1997; Burchinal et al., 2002; Ladd et al., 1999; Copla et al., 2004; Patterson et al., 2002; Hamre & Pianta, 2001; Ladd et al., 1999; Machida & Taylor, 1996; Pianta & Walsh, 1996; Saft & Pianta, 2001).

Q3. Existe uma associação significativa entre a qualidade da relação mãe-criança, pai-criança e a qualidade da relação professor-criança?

H.3 Estudos revelam que a qualidade da relação mãe-criança pode influenciar a qualidade da relação professor-criança (Birch & Ladd, 1997; Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1999; O'Connor & McCartney, 2006; Pianta et al., 1997; Drzal & Varrem, 2003)

3. Método

3.1. Participantes

3.1.1. Crianças

A amostra foi inicialmente constituída por 74 crianças, entre os 7 e os 10 anos de idade, de duas turmas de cada um dos seguintes anos letivos: 2º, 3º e 4º ano de escolaridade.

Posteriormente, a amostra foi reduzida a um total de 32 crianças com idade média de 8.69 (DP = .78 anos; intervalo = idade mínima de 7 anos e máxima de 10 anos). *Dezasseis crianças que do total de 74 crianças, foram identificadas pela mãe e/ou pai como tendo problemas de internalização/externalização (G1); e 16 classificadas por ambos os progenitores como não tendo problemas de ajustamento significativos (G2). As*

16 crianças sem problemas frequentavam a mesma instituição das crianças com problemas de ajustamento psicológico, tendo sido aleatoriamente seleccionadas. Quanto ao nível de escolaridade, 8 frequentavam o 2º ano, 16 o 3º ano e 8 o 4º ano de escolaridade, sendo que 3 delas foram identificadas como tendo problemas de aprendizagem, no entanto não apresentavam doença física ou mental.

As crianças do G1 tinham, idade média de 8.69 anos ($DP = .70$; intervalo = idade mínima de 8 anos e máxima de 10 anos). Relativamente ao género 4 eram raparigas e 12 são rapazes. No que respeita ao ano de escolaridade, 4 frequentavam o 2º ano, 8 o 3º ano e 4 o 4º ano. Relativamente aos problemas de aprendizagem, 3 delas foram identificadas como apresentando problemas de desempenho académico.

As crianças do G2 tinham uma idade média de 8.69 anos ($DP = .87$ anos; intervalo = idade mínima de 7 anos e máxima de 10 anos). Onze eram raparigas e 5 eram rapazes, sendo que 4 frequentavam o 2º ano, 8 o 3º ano e 4 o 4º ano de escolaridade. Não foram relatados pelos pais problemas de aprendizagem em nenhum participante do G2.

Quanto ao agregado familiar, 2 das crianças viviam só com a mãe, e 1 com a mãe e com os irmãos, 4 viviam com a mãe e o pai, 19 com os pais e os irmãos, 1 com a mãe e família reconstituída.

3.1.2. Pais

No que concerne às mães, participaram no estudo 30 mães. Tinham uma idade média de 41 ($DP = 3.00$ anos; intervalo = idade mínima de 35 anos e máxima de 47 anos). Vinte e cinco encontravam-se casadas ou a viver em união de facto com o pai da criança, 3 eram divorciadas ou separadas e 2 casadas ou a viver em união de facto com outra pessoa que não o pai. Relativamente às habilitações literárias, 29 das mães tinham o ensino superior e 1 tinha entre o 10º a 12º ano de escolaridade.

Participaram ainda no estudo 31 pais. Tinham em média 42,00 anos ($DP = 3.50$; intervalo = idade mínima de 37 anos e máxima de 49 anos). Dois pais eram solteiros, 25 casados ou a viver em união de facto com a mãe da criança, 1 divorciado ou separado e 3 casados ou a viver em união de facto com outra pessoa que não a mãe. Cinco tinham habilitações literárias entre o 10º-12º ano e 25 frequentavam o ensino superior.

3.1.3. Professores

Neste estudo participaram 6 professores, 2 lecionavam o 2º ano, 2 o 3ºano e 2 o 4ºano. Tinham uma idade média de 33 anos ($DP = 6.87$; intervalo = idade mínima de 28 e máxima de 45 anos). Todos os professores eram do género feminino, sendo uma solteira e cinco casadas. Quanto à situação profissional uma pertencia ao do quadro de zona pedagógica, uma contratada, três estavam noutra situação profissional e uma não preencheu este campo. Quatro professores tinham o grau de licenciatura e duas de mestre. Relativamente à formação em ensino especial, duas tinham formação nesta área e quatro não.

O tempo de serviço e o tempo em que lecionavam naquela escola variou entre 6 a 19 anos de serviço, com uma média de 11.67. O tempo em que eram professores daquele grupo de alunos foi de 3.00 anos ($DP = .89$; intervalo = mínimo de 2 anos e máximo de 4 anos). O número médio de alunos foi de 23.50 alunos, por turma ($DP = 1.52$; intervalo = mínimo de 21 e máximo de 25 alunos).

3.2. Procedimentos

O presente estudo foi integrado num projeto mais alargado. Inicialmente, foi enviado aos pais e professores os consentimentos informados, explicando os objetivos do estudo, o processo de recolha de dados e solicitando a autorização para os próprios e a criança participarem no estudo.

Após obtenção dos respetivos consentimentos informados, a mãe e o pai preencheram, individual e autonomamente, o *Questionário de Capacidades e Dificuldades*: SDQ - Por (Goodman, 2005; versão portuguesa Fleitlich, Loureiro, Fonseca, & Gaspar, n.d.) e a *Escala de Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança* preenchida pela mãe: PCV- M (Dias, Soares, Freire & Rios, 2008). A mãe preencheu também um questionário sócio-demográfico sobre a criança e a família.

Recolhidos os questionários preenchidos pelos progenitores, efetuou-se uma análise do *Questionário de Capacidades e Dificuldades* no sentido de identificar as crianças que apresentavam problemas de ajustamento psicológico - problemas de internalização ou de externalização – identificados pela mãe e/ou pelo pai.

De seguida, os professores preencheram um questionário sócio-demográfico, bem como a *Escala de Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança* – PCV- P

(Dias, Soares, Freire & Rios, 2008) em relação aos alunos identificados pelos pais como tendo problemas e aos alunos sem problemas, que foram aleatoriamente seleccionados. Os professores desconheciam a existência dos dois grupos.

Por sua vez, as crianças preencheram, coletivamente, uma *prova de escrita* (Rebelo, 1993). Outros procedimentos foram implementados junto das crianças, a partir da realização da Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura - *Decifrar: decifração de palavras de dificuldade crescente* (Salgueiro, 2009), administrada individualmente, assim como a Prova de Aritmética, da *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças-Wisc-III* (Wechsler, 2003).

3.3. Instrumentos

3.3.1. Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strength and Difficulties Questionnaire; Goodman, 2005; versão portuguesa Fleitlich, Loureiro, Fonseca & Gaspar, n.d.)

O SDQ foi desenvolvido e validado no Reino Unido por Robert Goodman (2005). Este questionário, composto por 25 itens, é usado como instrumento de triagem e de investigação de comportamentos, emoções e relações interpessoais de crianças com idades entre os 6 e 16 anos, incluindo uma classificação global dos problemas, comportamento e interações com os outros, bem como o seu impacto nos outros.

Em termos gerais, a escala de resposta do SDQ é constituída por três alternativas, que classificam as afirmações e que variam entre o “não é verdade”, “é um pouco verdade” e “é muita verdade”. O questionário foi dirigido, separadamente, à mãe e ao pai, obtendo-se cinco subescalas: (1) sintomas emocionais, (2) problemas de comportamento, (3) hiperactividade, (4) problemas de relacionamento com os colegas e (5) comportamento pro-social.

O questionário permite obter, igualmente, uma pontuação total de dificuldades (soma de todas as subescalas, excepto a escala de comportamento pró-social) (Becker et al., 2004), que reflecte a existência ou não de problemas de ajustamento psicológico, considerando-se a interpretação dos casos como normal (0-13), limítrofe (14-16) e anormal (17-40). As crianças com pontuações entre 14 a 40 foram consideradas, no presente estudo, como tendo problemas de ajustamento psicológico.

3.3.2. Questionário sócio-demográfico sobre a criança e a família

No âmbito do presente estudo foi construído um questionário sócio-demográfico da família, inquirindo-se, entre outros, dados respeitantes à gestação e nascimento, saúde e aprendizagem da criança. No respeitante ao agregado familiar, pretendeu-se obter informações sobre a composição do mesmo, para além de dados respeitantes ao estado civil, habilitações literárias e idade da mãe e do pai.

3.3.3. Prova de escrita – Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico (Rebelo, 1993).

A prova de escrita utilizada assume a forma de ditado, sendo a mais utilizada para o diagnóstico de problemas de escrita, quando avaliados do ponto de vista ortográfico. Esta prova permite verificar se a criança escreve corretamente e, neste sentido, se atingiu um nível razoável de competência ortográfica, em conformidade com o ensino que usufrui.

A prova é constituída por dois módulos de ditado: a 1ª fase, com o título “o rato e o gato”, é aplicada aos alunos do 1º e 2º ano do 1º ciclo do ensino básico; a 2ª fase do mesmo ciclo, com o título de “a Ana e a Paula”, é aplicada às crianças do 3º e 4º ano de escolaridade.

Por sua vez, a primeira fase é constituída por 51 vocábulos e a segunda por 58, existindo evidentemente diferenças quanto ao grau de dificuldade.

A aplicação da prova de ditado tem, neste contexto, critérios importantes, nomeadamente: adaptação das palavras e da construção de frases ao conhecimento vocabular e gramatical das crianças; uso de frases curtas e incisivas, assim como utilização de palavras foneticamente próximas e que se prestem a revelar dificuldades ortográficas.

De acordo com a configuração da prova, a avaliação do ditado baseia-se na quantidade de erros cometidos pela criança, sendo de 44 o número possível de faltas da 1ª fase e de 46 no da 2ª fase.

3.3.4. Decifrar - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (Salgueiro, 2009).

Foi utilizada esta prova com a finalidade de se averiguar a capacidade de leitura oral correcta de palavras isoladas, de grau crescente de dificuldade de decifração. Esta

prova está construída e padronizada para português, para idades que vão dos 6 aos 13 anos, pretendendo avaliar a idade de leitura e permitir obter o quociente de leitura da criança.

A prova "inspirou-se" no "Graded Word Reading Test" de Fred Schonell (in Schonell & Schonell, 1960). Foi submetida, ao longo dos anos, a revisões e repadronizações, onde se entrou em linha de conta com a própria evolução da língua inglesa, levando à alteração da ordem de apresentação das palavras, assim como à retirada de certas palavras - entretanto caídas em desuso - e à introdução de palavras novas.

A elaboração da presente prova de capacidade de leitura foi passando por diferentes fases, até chegar à versão actual. Foram construídas três versões sucessivas, experimentadas, até se chegar à quarta versão, considerada como a definitiva e que constitui a actual "prova de capacidade de leitura".

Com critérios idênticos, esta prova adoptou um equilíbrio entre a versão A e a versão paralela B. Composta por 120 palavras, pode aplicar-se a 12 grupos etários de 10 palavras cada um, equilibrados quanto ao grau de dificuldade: 6 grupos, dos 6 aos 11 anos, para cada uma das duas versões paralelas, A e B.

Neste estudo empírico foi utilizada a versão A da prova, versão que é constituída por 6 séries (dos 6 aos 11 anos), com palavras de dificuldade crescente.

Conforme a correcção da leitura das palavras, é possível obter o número de sucessos e insucessos cometidos pela criança. Considera-se como erro, não só os erros fonéticos óbvios (*e.g.*, substituições, inversões, "invenções", omissões), mas também os erros de acentuação, de transformação em plural, onde está um singular, ou de género (masculino/feminino). A criança procurará ler todas as palavras da prova escolhida do início, A ou B, palavra após palavra, série após série, até errar 10 palavras sucessivas.

De acordo com os resultados obtidos, é possível identificar a "idade de leitura" e o "quociente de leitura" da criança. O cálculo da "idade de leitura" é proporcionado pelos cálculos realizados automaticamente pelo programa informático contido no CD, aceitando-se as 2 idades de leitura" em anos e décimos de ano.

O cálculo do "quociente de leitura" obtém-se pela fórmula $Q.L. = \frac{\text{idade de leitura}}{\text{idade cronológica}} \times 100$. Assim, o valor 100 como "quociente de leitura" representaria, pois, uma hipotética coincidência entre a "idade de leitura" e a "idade cronológica" da criança: para cima de 100 anunciaria um "avanço" na idade de leitura; para baixo de 100 um "atraso"

3.3.5. Prova de Aritmética (Wechsler, 2003)

A prova de aritmética da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – WISC-III (Wechsler, 2003) foi aplicada individualmente a cada aluno que participou no estudo. Consiste num subteste verbal daquela escala, podendo ser utilizada em sujeitos com idades compreendidas entre os 6 anos e os 16 anos. A prova de Aritmética contém um conjunto de problemas aritméticos a serem resolvidos mentalmente pelos alunos e com resposta oral, apresenta um bom nível de correlação existente entre o raciocínio aritmético e a inteligência geral, de forma a abranger um leque diversificado de aptidões mentais, reflectindo, desta forma, o funcionamento intelectual global do indivíduo e fazendo apelo a várias facetas da inteligência como, por exemplo, o raciocínio abstracto, memória e outras capacidades perceptivas. Numa perspectiva mais alargada, avalia domínios cognitivos, tais como

- i. capacidade de lidar com símbolos abstractos - raciocínio abstracto;
- ii. informações de conteúdos da educação formal e as estimulações;
- iii. compreensão, memória e fluência verbal;
- iv. capacidade computacional e rapidez no manejo de cálculos;
- v. memória auditiva e de curto prazo;
- vi. antecedentes/oportunidades/experiências escolares;
- vii. concentração, resistência, distratibilidade;
- viii. raciocínio lógico, abstracção e contacto com a realidade.

As qualidades psicométricas da escala aferem-se, essencialmente aos resultados obtidos para uma melhor adaptação escolar e capacidade de representação mental, assim como desenvolvimento do raciocínio numérico e das capacidades de concentração, atenção e memória.

Os resultados brutos depois de transformados em padronizados, permitem situar e avaliar o perfil da criança relativamente à função e especificidade da prova (i.e., capacidade de computação), nos valores que se situam entre 1-19. As pontuações abaixo de 10 indicam o comprometimento das diferentes funções.

3.3.6. Questionário sócio-demográfico do professor

A partir deste questionário pretendeu-se recolher informações diversas sobre o professor e o funcionamento da sala de aula, nomeadamente: género, idade, estado civil,

situação profissional, formação académica, tempo de serviço geral e na instituição, ano em que se encontra a lecionar, número de alunos na turma e há quanto tempo é professor do grupo de alunos no qual se incluem as crianças que participaram no estudo.

3.3.7. Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação da Criança – PCV-P (Dias, Soares, Freire & Rios, 2008)

A Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação da Criança – PCV-P (Dias, Soares, Freire & Rios, 2008) permite avaliar duas dimensões da percepção do professor através do comportamento de vinculação da criança em idade escolar comportamento base-segura (CBS) e avaliação da auto-regulação emocional (ARE).

Através do preenchimento de um questionário por criança, contendo 28 afirmações, procurou-se avaliar a opinião do professor acerca de comportamentos dos alunos em relação a si, nos últimos seis meses.

Quanto aos procedimentos de aplicação e correcção, as escalas são constituídas por itens de resposta em formato de Lickert, de 5 pontos. Os professores devem indicar o grau de semelhança da afirmação com o aluno (entre 1 = "totalmente diferente deste aluno" e 5 = "totalmente parecido com este aluno"), e a correcção das escalas consiste no somatório dos valores obtidos nos itens que constituem cada subescala, tendo em atenção a presença de itens com cotação invertida: (4- Este (a) aluno(a) diz coisas para me magoar; 6-Este(a) aluno(a) esconde de mim as experiências más que teve, com medo de ser culpado(a) por elas. 9- Este(a) aluno(a) ameaça portar-se mal.11- Este(a) aluno(a) demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade em relação aos colegas mais fracos e indefesos.14 - Este(a) aluno(a) esconde de mim erros e acidentes que viveu, com medo que eu não goste mais dele(a). 16-Este(a) aluno(a) gosta que o(a) deixem sozinho(a) quando está com problemas (triste, chateado(a), etc.). 21- Este(a) aluno(a) grita comigo, com raiva. 25- Este(a) aluno(a) fica zangado(a) comigo durante muito tempo. 7 – Este (a) aluno (a) é frio(a) e indiferente em relação a mim. 28 – Este (a) aluno(a) demonstra uma grande distância emocional relativamente aos colegas).

No respeitante à interpretação dos resultados, nomeadamente quanto às dimensões e sua interpretação, quanto mais elevada for a subescala CBS mais se supõe que a criança utilize o professor como fonte de apoio na exploração do meio e de suporte emocional em situações de activação de vinculação na escola.

Por sua vez, valores elevados na subescala ARE apontam para a maior facilidade da criança ser capaz de regular o próprio comportamento e as reações emocionais face a dificuldades no relacionamento com o professor e com os pares.

O total da PCV-P é um indicador da percepção que o professor tem da segurança da vinculação da criança no contexto escolar, particularmente na relação que estabelece consigo.

3.3.8. Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação da Criança – PCV- M (Dias, Soares, Freire & Rios, 2008)

Permite aferir a percepção da mãe em relação aos comportamentos de vinculação do seu filho em idade escolar, a partir do seu relato acerca de um conjunto de comportamentos que o filho pode ter apresentado ou apresenta na relação que estabelece com os pais.

Este instrumento é composto por 33 itens cotados numa escala tipo Lickert (1- Totalmente diferente do meu filho; 2 – um pouco diferente do meu filho; 3 – nem parecido nem diferente do meu filho; 4 – um pouco parecido com o meu filho; 5 totalmente parecido com o meu filho.

A PCV – M contempla 3 dimensões importantes do comportamento de vinculação de crianças em idade escolar e uma dimensão de desejabilidade social das mães. Dificuldades de Auto – Regulação Emocional (DARE, 12 itens – 1,6,8,11,14,16,19,21,23,25,29 e 33) indicador de insegurança da relação de vinculação, em situações em que o sistema de vinculação esteja ativado; Comportamento de Base Segura (CBS, 7 itens – 2, 5, 12, 18, 22, 27 e 31) indica comportamentos de utilização das figuras de vinculação como base segura na exploração do meio; Partilha de Afeto (PA, 7 itens – 3, 7, 9,17, 24, 26, 30) remete para comportamentos de partilha de experiências e afectos com a figura de vinculação; Desejabilidade Social (DS, 7 itens – 4, 10, 13, 15, 20, 28, 32) identifica valores de desejabilidade social da parte da mãe através de itens que têm pouca probabilidade de serem observados em crianças desta idade (Dias, Soares, Freire e Rios, 2008).

Considera-se que o funcionamento apropriado da criança nestas dimensões resulta de uma relação de vinculação segura, Dificuldades de Auto Regulação – Emocional, (quanto maior for o valor obtido, maior a dificuldade apresentada pelos sujeitos nesta dimensão com a figura materna); Comportamento Base – Segura (quanto maior o valor,

mais a criança se sente à vontade para explorar o meio e recorrer à figura de vinculação para suporte), Partilha de Afeto, (quanto maior a pontuação, maior a indicação de que a criança partilha experiências positivas e negativas com as figuras de vinculação); Desejabilidade Social, (quanto maior o valor obtido, maior a probabilidade da mãe estar a fornecer respostas enviesadas à escala pela sua desejabilidade social, colocando em causa a validade das respostas a toda a escala) (Dias, Soares, Freire & Rios, 2008).

O valor total do PCV – M é calculado através da soma das 4 dimensões do instrumento, tendo em consideração que os itens que compõem a dimensão Dificuldades de Auto – Regulação Emocional se cotam no sentido inverso aos restantes itens pelo que, quando se lêem os resultados referentes a esta subescala, deve-se ter em consideração que está invertida em relação às restantes dimensões do PCV – M.

De acordo com Dias e colaboradores (2008), os valores obtidos do alfa de Cronbach foram de total da escala (0.84), DARE (0.75), CBS (0.71), PA (0.72).

Na presente investigação, para os questionários da mãe, os valores do alfa de Cronbach foram satisfatórios no que diz respeito às subescalas, DARE (0.64), CBS (0.63), PA (0.66) e foi bom no total da escala com um alfa de Cronbach (0.85).

Relativamente aos questionários do pai, os valores do alfa de Cronbach já são considerados bons, DARE (0.74), CBS (0.67), PA (0.79) e foi bom no total da escala com um alfa de Cronbach (0.86)

4. Resultados

As análises estatísticas do presente estudo foram elaboradas com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) – VERSÃO 20.0. As análises prévias efetuadas através do teste de *Kolmogorov-Smirnov* revelaram não estarem cumpridos todos os pressupostos, pelo que se optou pela utilização de testes não paramétricos.

i. Associação entre variáveis do professor/turma e a qualidade da relação professor-criança

Inicialmente foram analisadas as associações entre as variáveis do professor, da turma e a qualidade da relação professor-criança. Verificou-se que a qualidade da relação professor-criança se associa positivamente com a idade do professor ($rs = .37$, $p = .03$) e

com os anos de docência ($rs = .41, p = .02$). Assim sendo, quanto maior a idade do professor e o seu tempo de serviço melhor é a qualidade da relação estabelecida com a criança. Por outro lado, ao analisar-se a tabela infra exposta constata-se que a qualidade da relação professor-criança se encontra negativa e significativamente correlacionada com as variáveis situação profissional ($rs = -.51, p = .01$) e formação acadêmica ($rs = -.41, p = .02$). Estes dados sugerem que, quanto maior for a precariedade da situação profissional do professor, bem como a sua formação acadêmica e consequente enriquecimento curricular menor será a qualidade da relação professor-criança. Por sua vez, não se encontrou qualquer associação estatisticamente significativa entre a qualidade da relação professor-criança e as outras variáveis analisadas (tempo em que trabalha na instituição: $rs = .41, p = .02$; número de alunos existentes na turma: $rs = .26, p = .16$; tempo em que é professor do grupo de alunos: $rs = -.26, p = .15$) (Tabela 1).

Tabela 1.

Associações entre a Qualidade da Relação Professor-Criança e Variáveis do Professor e da Turma

	Idade do professor	Situação profissional	Formação Acadêmica	Anos de docência	Tempo em que trabalha na instituição	Nº de alunos existentes na turma	Há quanto tempo é professor deste grupo de alunos
Qualidade da relação professor-criança	.37*	-.51**	-.41*	.41*	.41	.26	-.26

Nota. Correlação de Spearman. A negrito encontram-se as associações estatisticamente significativas

* $p < .05$; ** $p < .01$

ii. *Associação entre variáveis da criança e a qualidade da relação professor-criança*

Seguidamente foram conduzidas análises para avaliar associações entre as variáveis da criança e a qualidade da relação professor-criança. Verificou-se que não existe

uma associação estatisticamente significativa entre a idade de leitura ($rs = -.17, p = .36$), o quociente de leitura ($rs = .10, p = .60$), a prova de aritmética ($rs = -.06, p = .77$) e a qualidade da relação com o professor (Tabela 2).

Tabela 2

Associações entre a Qualidade da Relação Professor-Criança e o Desempenho Acadêmico da Criança

	Quociente de leitura	Idade de leitura	Prova de aritmética
Qualidade da relação professor- criança	.10	-.17	-.06

Nota. Correlação de Spearman

Dando continuidade à análise anterior, procurou-se identificar possíveis diferenças entre crianças com problemas de ajustamento psicológico (G1) - problemas de internalização e/ou de externalização – e sem problemas (G2) e a qualidade da relação professor-criança. Não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos ($U = 172.00, p = .10$). Assim sendo, constatou-se que as crianças identificadas pela mãe e/ou pai como evidenciando problemas de ajustamento psicológico não estabelecem, de acordo com o professor, relações de menor qualidade com o mesmo, comparativamente com crianças sem problemas de ajustamento. Os resultados descritos podem ser consultados na tabela 3

Tabela 3

Diferenças entre Crianças Com e Sem Problemas de Ajustamento Psicológico e a Qualidade da Relação Professor-Criança

	Com problemas de ajustamento psicológico		Sem problemas de ajustamento psicológico		U
	M	DP	M	DP	
Qualidade da relação professor-	122.13	11.70	127.38	11.82	172.00

criança

Nota. Teste de Mann - Whitney

Contudo, constatou-se que o género está marginalmente associado à qualidade da relação professor-criança, nomeadamente observaram-se diferenças significativas entre rapazes e raparigas ($U = 80.00$, $p = .08$). Este resultado indica que as raparigas, tendencialmente, estabelecem relações de maior qualidade com o professor, em comparação com os rapazes, como se pode verificar na tabela 4

Tabela 4

Diferenças entre o Género e a Qualidade da Relação Professor - Criança

	Rapazes		Raparigas		U
	M	DP	M	DP	
Qualidade da relação professor-criança	120.24	15.51	129.87	4.34	80.00 ±

Nota. Teste de Mann - Whitney

+ $p < .10$

iii. *Associação entre a qualidade da relação mãe-criança, pai-criança e a qualidade da relação professor-criança*

Por fim, procurou-se conhecer se a qualidade da relação mãe-criança e pai-criança se associavam, de forma significativa com a qualidade da relação professor-criança. Da análise efetuada, verificou-se que a qualidade da relação mãe-criança e pai-criança não se encontram estatisticamente associadas com a qualidade da relação professor-criança (mãe-criança: $r_s = .19$, $p = .31$; pai-criança: $r_s = .03$, $p = .86$), como se pode verificar na Tabela 5.

Tabela 5

Associações entre a Qualidade de Relação Professor-Criança e a Qualidade da Relação Mãe – Criança e Pai-Criança

	Qualidade da relação mãe - criança	Qualidade da relação pai - criança
Qualidade da relação professor-criança	.19	.03

Nota. Correlação de Spearman

5. Discussão dos resultados

Assente nos dados da literatura, este estudo procurou analisar a associação entre a Qualidade da Relação Professor-Aluno em Crianças em idade escolar e variáveis do professor (*e.g.*, idade, anos de docência, situação profissional, formação académica), da criança (*e.g.*, desempenho académico, género e problemas de ajustamento psicológico) e da qualidade da relação mãe-criança e pai-criança. Neste contexto, este estudo preza pela originalidade, comparativamente com outros estudos realizados no âmbito desta temática, na medida em que, simultaneamente, pretende analisar as associações entre a qualidade da relação professor-criança e variáveis do professor, outras variáveis da criança e da relação com os pais.

Ainda considerado como aspeto inovador, é a recolha de informação junto tanto da mãe como do pai, no que concerne às suas perceções quanto à existência de problemas de internalização e de externalização nas crianças, bem como quanto à qualidade da relação mãe-criança e pai-criança, respetivamente.

Os resultados encontrados revelam que a Qualidade da Relação Professor-Criança está positivamente associada à idade do professor e ao seu tempo de serviço. Neste sentido, este resultado vai ao encontro do estudo desenvolvido por Hearn (1998), onde o autor constatou que os professores com mais anos de docência tendem a ter interações de maior qualidade com as crianças. A associação entre a idade do professor e a qualidade da relação professor-criança não tem sido analisada na literatura. Contudo, o resultado deste estudo sugere que professores mais velhos – que são também aqueles que têm mais anos de serviço – estabelecem com os seus alunos relações de melhor qualidade. Assim, a

experiência enquanto docente parece ser um facto que contribui para o estabelecimento de relações mais positivas com os alunos.

Para além disto, os resultados obtidos permitem ainda constatar que a qualidade da relação professor-criança é influenciada negativamente pela situação profissional e formação académica. Apesar da reduzida investigação sobre estas temáticas, os resultados observados neste estudo assemelham-se aos resultados obtidos no estudo de Pianta e seus colaboradores (2006), onde os autores verificaram que a forma como o professor implementa as suas práticas pedagógicas, tendo por base a sua formação curricular, irá influenciar positivamente a extensão das atividades/interações dos alunos, bem como o seu envolvimento. Por sua vez, os estudos indicam que a diversidade curricular do professor, bem como a sua própria experiência profissional, promove a construção de relações próximas e não conflituosas, o que vai conduzir a um maior envolvimento das crianças (Hamre & Pianta, 2005).

Relativamente aos resultados obtidos quanto às associações entre a Qualidade da Relação Professor-Criança e o Desempenho Académico da Criança, e ao contrário do que seria esperado não se verificaram associações estatisticamente significativas. A literatura tem vindo a salientar a relação entre a qualidade da relação professor-criança, e a competência escolar da criança (Entwisle et al., 1988; Hamre & Pianta, 2005; Pedersen et al., 1978; Pianta et al., 1995; Wubbels et al., 1991). Por sua vez, os estudos apontam também para a influência da qualidade das relações entre o professor e a criança durante os primeiros anos de escolaridade no desenvolvimento académico ao longo do tempo (Hamre & Pianta, 2001).

Em contrapartida, os professores tendem a manifestar relações de qualidade inferior com crianças que apresentam baixos níveis de desempenho na leitura. (*e.g.*, Birch & Ladd, 1997; Burchinal et al., 2002; Ladd et al., 1999).

Contudo, e no seguimento dos resultados obtidos, torna-se possível interpretar estes dados, na medida em que, ao não existir uma associação significativa entre a qualidade da relação professor-criança e o desempenho académico da criança, significará que as crianças da amostra apresentam uma relação de qualidade positiva com os seus professores tendo em conta a prevalência de alunos cujo desempenho académico se encontra na média ou acima da média esperada para as suas idades. Estamos perante uma amostra onde se constatou, pelas provas aplicadas a inexistência de problemas de aprendizagem. Esta interpretação é reforçada com os estudos desenvolvidos por determinados autores, nomeadamente Hamre e Pianta (2001) que, comprovaram que

crianças que têm relações de qualidade superior com os professores evidenciam maiores e progressivas habilidades cognitivas e sociais do que aquelas que têm relações de qualidade inferior. As investigações feitas na área do contexto de sala de aula revelam, ainda, que as relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, realçando atitudes mais favoráveis face à escola, capacidade de iniciativa, de cooperação e competências de literacia mais elevadas. Por outro lado, relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes mais negativas relativamente à escola, com um menor envolvimento nas atividades na sala e fracos resultados académicos (Pianta, 2001).

Ao contrário do que seria esperado, não se verificaram diferenças entre crianças com e sem problemas de ajustamento psicológico e a qualidade da relação professor-criança. Este resultado não vai de encontro aos estudos (e.g., Copla et al., 2004; Patterson et al., 2002) onde se constatou que os problemas de internalização e externalização suscitam a possibilidade de gerar conflitos e provocar rejeição por parte da família, professores e pares. De igual modo, os professores tendem a estabelecer relações de menor qualidade com crianças com problemas emocionais e de comportamento (e.g., Birch & Ladd, 1997; Burchinal et al., 2002; Ladd et al., 1999). De facto, a inexistência de associação significativa entre os problemas de ajustamento psicológico e a qualidade da relação professor-criança, poderá associar-se ao facto da amostra em causa apresentar desempenhos académicos médios ou acima da média, para além de não ser uma amostra clínica e em risco psicossocial.

Adicionalmente, foram identificadas diferenças de género no que concerne à qualidade da relação professor-criança, confirmando, assim, a hipótese inicialmente colocada. Neste sentido, outros estudos também demonstraram este mesmo resultado, revelando que a qualidade da relação entre a criança e o professor é influenciada pelo sexo da criança, salientando que os professores desenvolvem piores relações com crianças do sexo masculino do que com crianças do sexo feminino (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Ladd et al., 1999; Machida & Taylor, 1996; Pianta & Walsh, 1996; Saft & Pianta, 2001).

Hipotetizou-se também para este estudo que existiria uma associação positiva entre a qualidade da relação professor-criança e a qualidade da relação mãe-criança e pai-criança. Contudo, esta hipótese não foi corroborada. À semelhança de outros resultados observados neste estudo, este resultado poderá estar igualmente relacionado com características da amostra, nomeadamente o número reduzido de participantes, ou ainda o

facto de ser uma amostra não clínica e de baixo risco, tratando-se de crianças que pertencem a famílias de um nível socioeconómico médio-alto de um meio urbano.

Não obstante o referido, alguns estudos revelam a influência da qualidade da relação entre a mãe e a criança nas relações posteriores que a criança vai construir, nomeadamente com o professor (Birch & Ladd, 1997; Lynch & Cicchetti, 1992; Pianta, 1999). De igual modo, a qualidade da relação de vinculação com a mãe e as primeiras relações entre professor-criança foram consideradas como preditoras da posterior qualidade das relações professor-criança (Pianta et al., 1997; Varrem & Drzal, 2003). Quanto à qualidade da relação com o pai, este foi o primeiro estudo, de acordo com o nosso conhecimento, a explorar a sua associação com a qualidade da relação que a criança estabelece com o professor.

6. Limitações do estudo

Importa salientar algumas das limitações inerentes à presente investigação, nomeadamente limitações metodológicas, e que apontam para cuidados a ter na interpretação dos resultados obtidos. Em primeiro lugar, importa mencionar que a amostra deste estudo era composta por um número reduzido de participantes, o que limitou a realização de análises mais complexas e de predição.

Por outro lado, o facto de os participantes pertencerem, maioritariamente, a uma comunidade de baixo risco, de nível sócioeconómico médio-alto, pode ter contribuído para a identificação de um baixo número de crianças percepcionadas pelos pais como tendo problemas de internalização ou de externalização. Ademais, as crianças consideradas como tendo problemas de ajustamento, foram assim percepcionadas apenas por um dos progenitores e não por ambos. Pode ainda identificar-se como outra limitação do estudo o facto das crianças com problemas de internalização e externalização terem sido integradas no mesmo grupo (G1). Neste sentido, seria importante a criação de um terceiro grupo (G3), de forma a perceber diferenças entre crianças com problemas de internalização, externalização e sem problemas.

A inexistência de uma variável observacional correspondente à qualidade relação professor-criança, assim como de um instrumento avaliativo da qualidade do contexto escolar, limitou de igual modo os resultados obtidos neste estudo.

Complementarmente, outra limitação do estudo está relacionada com facto de se ter utilizado a *Escala de Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança – PCV-*

M (Dias, Soares, Freire & Rios, 2008), para avaliar a qualidade da relação pai-criança. Esta escala foi apenas desenvolvida para ser utilizada por mães, pelo que teria sido importante efetuar-se um estudo psicométrico com uma amostra de pais.

6.1. Ideias para investigações futuras

Tendo em consideração as limitações apresentadas, sugere-se que futuras investigações no âmbito desta temática considerem como fundamental, entre outros aspetos, a realização de um estudo longitudinal, onde seja possível a administração de questionários e/ou testes em dois momentos temporais distintos, por exemplo no 1º período e posteriormente no 3º período de forma a comparar os resultados obtidos nos dois extremos do ano letivo e, assim avaliar a possibilidade da existência de alterações relativas ao comportamento internalizado e externalizado, nos dois extremos do ano letivo.

Não menos importante será efetuar-se a recolha de dados junto de uma amostra de risco psicossocial e clínico, no sentido de se verificar se resultados semelhantes são identificados em contextos distintos.

Adicionalmente, poderia ser relevante integrar na amostra quer o corpo docente (*e.g.*, docentes do núcleo de educação especial), quer não docentes, particularmente os auxiliares de ação educativa, como principais agentes educativos existentes na comunidade escolar e que interagem diretamente com as crianças.

6.2. Implicações clínicas

Tendo em consideração que o sexo masculino colocou, neste estudo, dificuldades acrescidas no relacionamento com os professores, será importante fortalecer as áreas de formação do núcleo docente, para que consigam lidar assertivamente com diferentes problemas, nomeadamente com a diferença de género e aos possíveis desafios que se colocam ao professor na interação com crianças do sexo masculino. Neste contexto, a utilização deste tipo de estudos deverá também, funcionar como forma de enriquecimento da intervenção em contexto escolar, nomeadamente no desenvolvimento de projetos de promoção do sucesso escolar.

Igualmente importante para a formação extracurricular do professor prende-se com a identificação de manifestações clínicas na criança, na medida em que permitirá ao professor identificar, de uma forma precoce, possíveis problemas comportamentais e

emocionais e, conseqüentemente, promover o encaminhar para os devidos apoios/serviços especializados na avaliação e intervenção psicológica. Apesar de não terem sido identificadas diferenças estatisticamente significativas entre crianças com e sem problemas de ajustamento psicológico, no que concerne à qualidade da relação professor-criança, a sensibilização da comunidade educativa para estes estudos, poderá contribuir para a identificação de possíveis fatores que interferem na qualidade da relação entre o professor e a criança, permitindo assim assegurar estratégias de promoção de uma boa relação entre estes elementos e, em contrapartida, prevenir o aparecimento e/ou acréscimo de conflitos interpessoais que causam desconforto e instabilidade emocional tanto no professor como na criança, com impacto no seu desempenho escolar.

CONCLUSÃO

A Qualidade da Relação Professor-Aluno é um elemento fundamental no processo de desenvolvimento de uma criança.

Ao longo do trabalho teórico foram apresentados estudos e referências bibliográficas que procuraram dar resposta e comprovar a relevância da temática apresentada, assim como abordar uma série de elementos que podem influenciar intrínseca ou extrinsecamente o processo da qualidade de relação professor - criança.

Por sua vez, o trabalho empírico avaliou a qualidade de relação professor – aluno em crianças com problemas de ajustamento psicológico, tendo como pressuposto o impacto que as possíveis variáveis da criança, do professor/turma e da família têm na qualidade de relação entre o professor e a criança. Não menos importante, foi a análise no que respeita à diferenciação na qualidade de relação estabelecida pelo professor entre crianças com e sem problemas de ajustamento psicológico.

Da análise estatística, concluiu-se que os problemas de internalização e externalização não apresentam uma associação estatisticamente significativa no que respeita à qualidade da relação professor-criança.

Concomitantemente, das variáveis analisadas para o professor/turma verificou-se uma associação positiva entre a qualidade de relação professor-criança, a idade do professor e os anos de docência. Foi ainda encontrada uma correlação negativa entre a qualidade da relação professor-criança, a situação profissional e a formação académica.

Importa ainda acrescentar que da análise estatística correspondente às diferenças entre o género e a qualidade da relação professor-criança, existiu diferenças estatisticamente significativas com o género da criança, sendo que no sexo feminino a qualidade de relação é superior à qualidade de relação estabelecida com o sexo masculino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (IV-Revisto)* (4.^a ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Anderson, C. W., Nagle, R. J., Roberts, W. A., & Smith, J. W. (1981). *Attachment in substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement*. *Child Development*, 52(1), 53–61.
- Baker, J. A., Grant S. M., & Morlock L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems *Quarterly*, 23, (1), 3–15.
- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R., & Winsor, A. (1997). School as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26, 586-602.
- Barbosa, J. C., & Silveiras, E. F. M. (1994). Uma caracterização preliminar das clínicas - escola de Fortaleza. *Estudos de Psicologia*, 28 (1), 10-14.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children’s early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children’s interpersonal behaviors and the student–teacher relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- Bowlby, J. (1969/1984). *Attachment and loss*. London: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*: Vol. 2. Separation. New York: Basic Books.
- Blanz, S., (1991). Familial adversities and child psychiatric disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32. 939–950.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 89–115). New York: Guilford Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In: Damon, W. & Lerner, R. (Ed.). *Handbook of child psychology*. Theoretical models of human development. 5th, ed., New York: Wiley, 1998, p. 993-1028.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill

Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415–436.

Cadima, J., & Leal, T. (2009). Predicting mathematics in first-grade: The importance of the quality of classroom interactions. *Poster apresentado no Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development* Denver, USA.

Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142.

Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, and family characteristics: Complex effects on first graders' language and early reading. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375.

Coplan, R. J. et al. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of abnormal child psychology*, 32, 399-408.

Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, D., Kendziora, W. T. & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.

Dias, P., Soares, I., Freire, T., & Rios, S. (2008). *Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação da criança – PCV-P*.

Dias, P., Soares, I. & Freire, T. & Rios, S. (2008). *Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação da criança – PCV-M*.

- Dodge, D. M., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrup, B. G. (2006). Learning environments, attitudes, efficacy and perceptions of assessment: A LISREL analysis. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.). *Contemporary approaches to research on learning environments* (pp. 1-28). Singapore: World Scientific.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 588-599.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Bichanan, C. M., Rueman, D., Flanagan, C. et al. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48, 90-101.
- Emílio, E. G. S., (2009). *Decifrar - Prova de avaliação da capacidade de leitura: decifração de palavras de dificuldade crescente*. 2ª Edição. Lisboa.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M., & Cadigan, D. (1988). A social psychological model of the schooling process over first grade. *Social Psychology Quarterly*, 51, 173-189.
- Esser, G., Schmidt, M. H. & Woerner, W. (1990). Epidemiology and course of psychiatric disorders in school-age children: Results of a longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 243-263.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T. & Horwood, L. J. (1996). Factors associated with continuity and changes in disruptive behavior patterns between childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 533-553.
- Fraser, B. J. (2007). Classroom Learning Environments. In S. K. Abel & N. G. Lederman (Eds.). *Handbook of Research on Science Education*, (pp. 103-124). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Goodman, (2005). *Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)*. Versão Portuguesa Fleitlich, Loureiro, Fonseca & Gaspar, n.d.
- Goossens, F. A., & Vanijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care 166 characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Graminha, S. S. V. (1992). Problemas emocionais/comportamentais e nível de escolaridade da criança. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 44, (1/2), 74-92.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 72, 615-624
- Hearn, S. (1998). Is child-related training or general education a better predictor of good quality care? *Early Child Development & Care*, 141, 31–39.
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127–155.
- Hinshaw, S. P., Lahey, B. B., & Hart, E. L. (1995). Issues of taxonomy and comorbidity in the development of conduct disorder. *Developmental Psychopathology*, 5, 31-50.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 671- 687). New York: Guilford Press.
- Howes, C. (2000). Social–emotional classroom climate in child care, child–teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191–204.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867–878.

- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationships. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Phillipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69, 418-426.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Hughes J. N., & Kwok O. (2006) Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of school psychology*, 43, 465-480.
- Jerome, E. M., Hamre B. K., & Pianta, R. C. (2008). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: *Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness* 508 915...945 *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 780-791
- Keogh, H. (2003). *Learning for Citizenship in Ireland: The Role of Adult Education*. In C. Medel-Año nuevo and G. Mitchell (Eds). *Citizenship, Democracy and Lifelong Learning*, (pp. 1-42). Hamburg: Unesco Institute for Education.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104, 409-426.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lemos, M. S. (1997). *Processos motivacionais no desenvolvimento humano*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (texto policopiado), 1-42.
- Lerner, R. (1998). *Theories of human development: Contemporary perspectives*. In W. Damon & R. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology*. Vol. 1. Theoretical models of human development (5th ed.). New York: Wiley.

Lima, Cadima & Silva. (2006). *Inventário de comportamentos na sala. Artigo em Conferência Internacional.*

Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (Vol. 57). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Main, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 6, 167 – 174.

Mash, E. J., & Barkley, R. A. (1996). *Child psychopathology*. New York: Guilford Press.

Matos, D. A. S., Cirino S. & Leite W. L. (2008). Instrumentos de avaliação do ambiente de aprendizagem da sala de aula: uma revisão da literatura. *Ensaio: Pesquisa em educação e ciência*, 10(1), 200-217

Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.). *Attachment in middle childhood* (pp.1-23). New York: Guilford Press.

McCartney, K., Owen, M. T., Booth, C. L., Clarke-Stewart, A., & Vandell, D. L. (2004). Testing a maternal attachment model of behavior problems in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 765–778.

Mcgee, R., Williams, S., Share, D. L., Anderson, J. & Silva, P. A. (1986). The relationship between specific reading retardation, general reading backwardness and ... and behavioral problems in a large sample of dunedin boys: a longitudinal study from five to eleven years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 610–775

Meneses, H. I. (2000). *A competência social no contexto escolar: Um estudo entre a competência social e a realização académica*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto. Portugal.

Moss, E., Cyr, C., Bureau J-Fo., Tarabulsy, G. M., Dubois, C. K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. *Dev Psychol.*, 41, 773-783.

Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46, 105–112.

Myers, S. & Pianta, R. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children’s early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608.

National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. (2002). Does class size in first grade relate to children’s academic and social performance or observed classroom processes? *Developmental Psychology*, 40, 651-664.

O’Connor, E., & McCartney, K. (2005). [Maternal attachment and teacher– child relationships: Investigating pathways of influence]. Unpublished manuscript.

O’Connor, E. & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children’s relationships with mothers and teachers. *Harvard University Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 87–98.

O’Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.

Olson, S. L., Bates, J. E., Sandy, J. M. & Lanthier, R. (2000). Early developmental precursors of externalizing behavior in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 119-133.

Parreira, V. L. C. (1995). *Problemas de comportamento em crianças com dificuldades de aprendizagem escolar, segundo o relato das mães*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-graduação em Saúde Mental, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

Patterson, G., Reid, J., & Dishion, T. (2002). Antisocial boys. *Comportamento antisocial*. Santo André: ESETEC Editores Associados.

Pedersen, E., Faucher, T. A., & Eaton, W. W. (1978). A new perspective on the effects of first-grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, 48, 1–31.

Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement an adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269-292.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2003). *Standardized Classroom Observations from Pre-k to Third Grade: A mechanism for improving quality classroom experiences during the p-3 years*. 32, 399-408

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2006). *Classroom assessment scoring system: Manual k-3 Version*. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring*

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 12, 263–280.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher– child relationships and deflections in children’s classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationship and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444–458.

Pianta, R. C., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.

Prior, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Hove: Psychology Press.

Pynoos, R. S. (1999). Moral development and psychopathological interference in conscience functioning among adolescents after trauma. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(4), 376-84.

- Ramsey, E., Shinn, M., Walker, H. M. & O'Neill, R. E. (1989). Parent management practices and school adjustment. *School Psychology Review*, 18, 513-525.
- Rebello, J. A. S. (1993). *Prova de escrita – Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Lisboa: Edições Asa.
- Rothbaum, F., Rosen, K. S., Pott, M., & Beatty, M. (1995). Early parent– child relationships and later problem behavior: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 133–151.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of Child Psychology (5th edition): Social, emotional, and personality development*. (pp. 619-700). New York: Wiley.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40 (6), 451-475.
- Saft, E. W. & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *University of Virginia School Psychology, Quarterly*, 16, (2), 125-141.
- Sales, J. R. (1989). Estudo sobre a clientela da área de saúde mental em Varginha. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9, 22-26.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K., & Mroz, M. (2004). Interactive whole-class teaching in the national literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 395-411.
- Soares, I. (2009). *Relações de Vinculação ao longo do Desenvolvimento: Teoria e Avaliação*. Braga: Psiquilibrios
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31, 148–163.
- Thompson, J. R. J., Lampron, L. B., Johanson, D. F., & Eckstein, T. L. (1990). Behavior problems in children with the presenting problem of poor school performance. *Journal of Pediatric Psychology*, 15, 3-29.

- Thompson, R. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 265–287). New York: Guilford Press.
- Topping, K., & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of research into reading*, 28 (2), 125-143.
- Van, R. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology* 38(2), 131–154.
- Vuchinich, S., Bank, L. & Patterson, G. (1992). Parenting, peers and the stability of antisocial behavior in preadolescent boys. *Developmental Psychology*, 28, 510-521.
- Wang, M. T., Brinkworth, M., Eccles, J. (2012). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *University of Michigan Developmental Psychology*, 49(4), 690–705.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.
- Wechsler, D., (2003). *Prova de Aritmética: Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - Wisc-III*. 3ª Edição. Lisboa: CEGOC-TEA
- Weinfield, N., Sroufe, L., Egeland, B., & Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant – caregiver attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2003). Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory Into Practice*, 42 (4), 319-326.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Fraser, & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford, UK: Pergamon.
- Xiao. Z., & Jin, S. (2011). The reciprocal relations between teachers’ perceptions of children’s behavior problems and teacher–child relationships in the first preschool year *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176–198.

Yagon, M. A. L., Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education* 38, 111–123.

Zionts, L. T. (2005). Examining relationships between students and teachers: A potential extension of attachment theory? In K. A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.). *Attachment in middle childhood* (pp. 231-254). New York: Guilford Press

